

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.085

REFLEXÕES ACERCA DO PIBID NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES SUPERVISORES¹

RENATA CHRISTIAN DE OLIVEIRA PAMPLIN

Pedagoga pela FCLAr/UNESP, Mestre e Doutora pelo Curso de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas da Universidade do Estado de Minas Gerais. Bolsista do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa da UEMG – PQ/UEMG. E-mail: renata.pamplin@uemg.br.

RESUMO

Pensar e se propor a escrever sobre a docência implica em reconhecer a complexidade do ato de ensinar. Dentre o conjunto de conhecimentos necessários à docência, aqueles que se remetem ao ensino e aprendizagem demandam especial atenção, haja vista a centralidade desse processo na atuação do professor, que se constitui enquanto objeto de estudo. Ademais, entende-se a formação docente enquanto um processo contínuo e multifatorial, sendo necessário enfatizar que a complexidade destes processos educativos dificulta reconhecer os fatores que o definem. Diante dessa complexidade inerente à docência é comum que, no processo de reflexão sobre a prática docente, particularmente no início da docência, o professor identifique a incompletude de sua formação inicial e, neste cenário, programas de iniciação à docência se fazem fundamentais. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados na primeira metade dos cursos de Licenciatura em Instituições de Ensino Superior do Brasil. O Programa tem como objetivo principal, inserir esse aluno no contexto escolar visando desenvolver habilidades de observação e reflexão sobre a prática docente em escolas públicas de educação básica, aliado à possibilidade de atuação sob a supervisão de professores experientes. Defende-se aqui que essa possibilidade não somente contribui para um caráter

1 A pesquisa apresentada consiste em um recorte do projeto de pesquisa intitulado **Professoras supervisoras de um Suprojeto Pedagogia PIBID/UEMG – Poços de Caldas: percepção acerca dos desdobramentos de sua atuação na formação dos licenciandos e em sua prática docente**, submetido e aprovado com concessão de bolsas pelo Edital nº 10/2022 do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/UEMG.

formativo com maior equilíbrio teórico-prático e alinhado com as demandas existentes, além de se concretizar como uma possibilidade de formação continuada aos professores supervisores. Assim, pretende-se refletir sobre como o PIBID pode impactar na formação e prática docente de professores supervisores dele participantes defendendo que essa discussão poderá contribuir para elucidar elementos da atuação destes profissionais enquanto co-formadores dos bolsistas no contexto escolar, pensando ainda sobre os impactos dessa dinâmica e do projeto em sua própria atuação docente, percepção sobre a docência e os fatores a ela inerentes.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação continuada. PIBID. Professores supervisores.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos caminhos pelos quais se efetivam os direitos à participação social, desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para inserção no mercado de trabalho, sendo um direito garantido a todos e dever do Estado e da Família, conforme descrito no Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A despeito das discussões e variadas interpretações acerca do significado e conceito da qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), considera-se aqui qualidade como consonante à perspectiva que norteou o estudo realizado por Gatti, Espósito e Silva (1994), concebendo que o trabalho docente não é o único, mas o fator central ao se pensar na qualidade de ensino, e ainda que o trabalho do professor depende de políticas públicas consistentes e continuadas que cuidem de sua formação e de suas carreiras. Porém, tanto os níveis de qualidade de ensino, como de aprendizagem tem se constituído em um motivo de constante preocupação pela sociedade (GATTI, 2016), intensificando a discussão sobre a formação docente em especial, a partir da década de 90 (MARTINS, 2017).

É necessário ainda considerar a complexidade do trabalho docente haja vista que “Formação humana requer certa temporalidade, paciência e construção contínua” (GATTI, 2016, p. 36), se constituindo enquanto um processo que poderia auxiliar na construção de condições de maior equidade social, considerando seus objetivos quanto à disseminação de conhecimentos e formação de valores (GATTI, 2016), o que é consonante ao defendido por Libâneo (2007, p. 76) ao pontuar que os objetivos da escola consistem em preparar “[...] para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; (2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética”. Aliado a isso, é possível enfatizar a complexidade do ensino, por meio de Candau (2017), que ao dissertar sobre a Didática e sua centralidade no processo educativo, disserta sobre as dimensões humana, técnica e político-social, a ela inerentes. Ao discutir essa complexidade é necessário enfatizar ainda que os processos educativos dificultam o reconhecimento dos fatores que o definem, abarcando parâmetros institucionais, organizacionais, metodológicos, e condições materiais e estruturais dos professores no exercício da profissão (ZABALA, 1998).

Embora a docência seja anterior a isso a formação de professores se constituiu como pauta e foi reconfigurada a partir do Século XIX, sendo que os desafios

ainda se mantém, a despeito das políticas públicas implementadas e existentes (PINHO; SANTOS; BRASILEIRO, 2022). Assim, as autoras pontuam a necessidade de atenção acerca do fomento a ações de formação inicial e continuada de qualidade, melhoria das condições de trabalho e na estrutura das escolas, garantia de plano de carreira e salário digno, além de ações voltadas para o acesso e permanência dos alunos na escola. Aliado a isso Saviani (2011) acrescenta desafios à política de formação docente no Brasil, que envolvem: a fragmentação e dispersão das iniciativas existentes; descontinuidade entre as políticas educacionais; sobreposição do burocratismo da organização e funcionamento dos cursos que se sobrepõe a importância do domínio dos conhecimentos necessários à profissão docente; separação entre as instituições que formam e as escolas nas quais estes alunos irão atuar; a contraposição entre teoria e prática que cria um paradoxo pedagógico entre conteúdo e forma, conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático; e a precariedade da jornada de trabalho e baixos salários.

Especificamente, no que concerne às alternativas que se colocam na perspectiva de se promover uma formação de professores que busque estreitar as relações entre as instituições formativas e as unidades de ensino básico, além de diminuir a dicotomia teoria/prática e possibilitar vivenciar as demandas inerentes à prática docente ainda em processo formativo, políticas de iniciação à docência começaram a ser estruturadas e implementadas (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2016), que não se constituem como propostas únicas nesse sentido, mas têm se destacado pela adesão das instituições de formação e atingido uma parcela significativa de licenciandos, desde 2009 (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Dentro dessa perspectiva, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados na primeira metade de cursos presenciais de Licenciatura em Instituições de Ensino Superior, Estaduais e Federais, além de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, que obtenham avaliação de rendimento satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O PIBID é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, prevista na Lei nº 11.502, de julho de 2007, que designa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) responsabilidade na formação de professores do ensino básico visando assegurar uma formação de qualidade tanto para aqueles que se encontram em cursos de formação inicial quanto para aqueles que já estão atuando. Essa diretriz é componente

de ações mais amplas que tem a finalidade de promover e garantir uma educação de qualidade, prevendo em seu artigo 2º que “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior, e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando promover a qualidade do ensino público.

O PIBID, por sua vez, objetiva propiciar que o licenciando, ainda em estágio de formação inicial, possa ser inserido ativamente no contexto escolar do ensino básico, visando o desenvolvimento de conhecimentos docentes, teóricos e práticos, por meio de habilidades de observação e reflexão sobre a prática docente. Essa perspectiva formativa se fortalece ainda mais ao se considerar que durante sua participação no PIBID, o aluno realiza atividades sob tutoria de professores da Universidade e professores experientes no lócus onde as demandas acontecem e se materializam, as escolas de ensino básico. Essa possibilidade contribui para um caráter formativo com maior equilíbrio teórico-prático e alinhado com as demandas existentes, além de possibilitar que durante seu processo formativo esse aluno desenvolva habilidades e competências que contribuirão para formação de sua identidade profissional, aumentando as possibilidades de sua futura inserção e atuação docente nas escolas, de maneira mais profícua. Ademais, o PIBID, por ter como princípio a necessidade de relação entre Instituições de Ensino Superior e escolas de ensino básico, estreita o vínculo das relações entre ambas as instituições, favorecendo e fortalecendo o processo de trocas e construção do conhecimento.

A Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, que dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), descreve, entre outras normativas e conceituações, a composição da equipe responsável pela implementação dos Subprojetos, a saber:

- Coordenação institucional que concatena todas as informações, demandas e registros dos diferentes subprojetos desenvolvidos nos diferentes cursos de Licenciatura de uma mesma Instituição de nível superior de ensino.

- Coordenação de área, que corresponde aos professores de nível superior que são responsáveis pela elaboração do Subprojeto, implementação das ações relacionadas aos editais de seleção dos bolsistas (Licenciandos e professores do Ensino Básico), além do estabelecimento e manutenção do contato e das relações com as escolas participantes, planejamento das ações, formação complementar por meio de grupos de estudo, reuniões de socialização das práticas dos bolsistas nas escolas, além de outras ações de formação complementar que venham a se apresentar como necessárias, e reuniões periódicas com as professoras supervisoras.
- Bolsistas que correspondem aos alunos dos cursos de Licenciatura, matriculados na primeira metade do curso, e que tenham interesse em participar do Subprojeto proposto, se inscrevendo voluntariamente nos editais de seleção.
- Professor supervisor: cada núcleo do Subprojeto, formado por 8 licenciandos bolsistas, conta com uma professora supervisora que exerce as atividades de supervisão semanal, com aporte da coordenação de área, visando promover e viabilizar as interações entre esses e as professoras acompanhantes, garantir que as ações previstas no Subprojeto estejam sendo colocadas em prática e implementar intervenções diante de possíveis dificuldades ou reestruturações que se fizerem necessárias. O professor supervisor deve possuir formação em licenciatura condizente ao componente curricular ou ao curso do subprojeto; possuir experiência mínima de 2 (dois) anos de magistério na educação básica; atuar como docente de educação básica nas escolas das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional e estar atuando em sala de aula na área ou etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso que compõe o subprojeto.
- Professoras acompanhantes que são profissionais que estejam atuando na sala de aula das escolas participantes e que não sejam iniciantes². Essas profissionais trabalham diretamente com os bolsistas e se configuram como co-formadoras diretas no processo de desenvolvimento da

2 Para delimitar o período correspondente a essa iniciação à docência consideraremos aqui os dados que subsidiam a classificação do ciclo de vida dos professores, conforme proposto por Huberman (2007), considerando assim como professor iniciante a fase profissional que corresponde aos três primeiros anos de docência, embora saibamos da existência de outras classificações na literatura.

profissionalidade dos mesmos, ao envolvê-los nos processos de planejamento didático, execução, avaliação e demais atividades que compõem a docência.

O PIBID consiste em um projeto que vai de encontro com às demandas apresentadas por Nóvoa (2011) no que diz respeito a necessidade de se pensar sobre a formação, concebendo a colegialidade, partilha de saberes e culturas colaborativas, por meio de parcerias entre os contextos profissional e universitário visando a busca por atingir os objetivos e potencializar a qualidade da formação docente. A necessidade da articulação entre os contextos de formação e atuação são também defendidos por Tardif (2014), André (2015; 2016), Nóvoa (2017) e Brito, Carvalhêdo e Lima (2022) na perspectiva de se superar o distanciamento historicamente observado entre os espaços da formação e exercício profissional.

Segundo Lima (2002), a prática docente é permeada por muitas inquietações referentes ao fazer pedagógico e o tornar-se docente, não se faz sozinho, mas em interações com os pares. O autor afirma que há várias nuances da construção pessoal da vida profissional dos docentes e a interação profissional é vivenciada de forma distinta por cada um que a vivencia. A concepção de cultura colaborativa se sustenta na premissa de que a colaboração profissional docente possibilita, para além do desenvolvimento profissional da prática pedagógica, a compreensão dos contextos escolares e seus inúmeros desafios. É necessário pontuar que concebe-se que esse espaço de vivência deveria ser oportunizado pelos estágios curriculares obrigatórios, porém em função do distanciamento entre as instituições formadoras e a resistência de professores experientes em acolher estagiários a partir da visão de que isso imputará em um acréscimo nas demandas dos estágios (CARVALHO, 2012; PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014), estes acabam por cumprir uma legislação, mas não atingem a finalidade, reduzindo frequentemente sua realização a uma participação mais observacional e passiva por parte dos alunos.

Defende-se aqui que o apoio de professores mais experientes possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão, fomentando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que possam dar suporte aos professores iniciantes, conforme apontado por Romanowski e Oliver Martins (2013), diminuindo as possibilidades de abandono profissional.

A dificuldade na transição do papel de licenciando para professor regente pode implicar na ocorrência de uma evasão significativa ainda nos cursos de

formação inicial e na desistência da carreira nos anos iniciais da docência, por meio do “choque de realidade” (VEENMAN, 1984). O fenômeno é causado pelo distanciamento existente entre as idealizações formadas durante o processo formativo e a realidade diária da docência, na qual as múltiplas demandas escolares e a realidade do contexto de trabalho, podem promover uma ambiguidade da função docente a um profissional que ainda está na transição “aluno-professor”, o que pode resultar em inseguranças e frustrações. Ademais, no que se refere especificamente aos programas de iniciação à docência, André (2015) defende que, ainda que escassas no Brasil, as políticas de apoio aos professores iniciantes existentes, devem ser consideradas face as possibilidades de contribuição na diminuição do percentual de abandono do magistério e manutenção de bons profissionais na docência.

Assim, a ação docente, suscita e demanda pela reflexão contínua de sua prática, no contexto onde emerge, avaliando-a e reavaliando-a, destacando sempre a práxis educativa,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 40).

Para além disso, cabe pontuar que a prática docente constitui-se não apenas de saberes teóricos, mas também de experiências cultivadas ao longo da formação e atuação profissional no contexto de uma sala de aula. Nessa perspectiva, é vital refletir sobre a relação entre a prática docente e os diferentes saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais), que contribuem não somente para legitimar a prática docente, mas também na relação entre saber/formação e conhecimento/educação, considerando ainda a pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes e as manifestações do saber-fazer e do saber-ser (TARDIFF, 2014). É fato e cabe destacar que nenhum saber é por si mesmo formador, ainda que seja necessário, sendo preciso também saber ensinar.

A vivência no PIBID, ao proporcionar o estabelecimento de vínculos e trocas constantes entre Universidade e rede pública de ensino, favorece o estreitamento das relações e o alinhamento de um plano formativo adequado às demandas dos bolsistas e à realidade das instituições participantes. Gatti et al. (2019), a partir de dados advindos de um levantamento nacional acerca da formação de professores,

descrevem a multidimensionalidade e complexidade do contexto de formação docente, pontuando dentre as variáveis, carentes de atenção e intervenção, a necessidade de aproximar as instituições formadoras e as escolas no sentido de que vivenciar experiências reais nas escolas, ainda em processo formativo, se mostra essencial e fundamental à formação.

Ainda dentro das possibilidades do PIBID, Farias, Jardimino e Silvestre (2015) pontuam que, para além do investimento na formação inicial de licenciandos, a vivência de professores experientes no PIBID, tem potencial de favorecer a formação continuada desses participantes. Tal perspectiva é defendida também por André (2012) ao pontuar que o PIBID, ao aproximar instituições com estruturas, conhecimentos e culturas diversas podem ser transformadoras também para as instituições envolvidas. Esta realidade possibilitaria que licenciandos revisassem suas concepções e conhecimentos acerca da educação, ao passo que sua presença nas instituições fomentaria o acesso à ideias e reflexões sobre as práticas cotidianas ali desenvolvidas.

Neste contexto Gatti (2014) defende a dupla função do PIBID: fomentar a formação inicial de licenciandos e a formação continuada não só para os professores experientes participantes como os coordenadores de área, ao ofertar possibilidade de estudo, pesquisa e extensão. Tais dados corroboram os achados por André (2016), que ao analisar relatos de professoras supervisoras do PIBID, constatou que, assim como para os licenciandos, descrevem que o estímulo inicial para ingressar no programa foi a bolsa, porém, ao longo do desenvolvimento das atividades constataram que participar do PIBID possibilitou uma retomada de contato com o meio acadêmico e a possibilidade da volta aos estudos, além da atualização profissional e desenvolvimento do trabalho em parceria.

Nesse sentido, a partir das reflexões aqui pontuadas, defende-se a relevância de desenvolver pesquisas acerca do PIBID enquanto um programa de iniciação à docência que contribui para as ações formativas nos cursos de formação inicial potencializando a formação inicial dos bolsistas, porém englobando os diversos autores que dele participam, no caso aqui proposto o professor supervisor. Parte-se do pressuposto que compreender os possíveis impactos do PIBID, para além dos licenciandos bolsistas, pode subsidiar a elaboração de estratégias, no âmbito das políticas públicas, que fortaleçam o papel do PIBID não somente como um investimento na formação inicial de professores, expandindo seus benefícios enquanto um processo de formação continuada. Produzir conhecimento relacionado ao professor

supervisor e os desencadeamentos de sua participação no PIBID podem favorecer ainda para entender a dimensão do projeto enquanto um importante locus de valorização do conhecimento dos professores experientes e de fomento à postura reflexiva destes mesmos professores, não somente embasados em sua formação e prática cotidiana, mas também pelas possibilidades de acesso a novos conhecimentos, referenciais e processos formativos na área.

Este pressuposto sustenta a discussão aqui proposta que se norteia a partir do objetivo que versa sobre como o PIBID pode impactar na formação e prática docente de professores supervisores dele participantes, defendendo ainda que os elementos aqui trazidos poderão contribuir para elucidar elementos da atuação destes profissionais enquanto co-formadores dos bolsistas no contexto escolar, pensando ainda sobre os impactos dessa dinâmica e do projeto em sua própria percepção docente, o que envolve sua formação, atuação docente e os fatores a elas inerentes

METODOLOGIA

O método utilizado para elaboração dessa proposta de pesquisa foi a pesquisa narrativa que se constitui enquanto uma ferramenta de levantamento de informações acerca de um determinado assunto. Exatamente, em função de sua amplitude ela não implica na necessidade de critérios de recorte ou inclusão/exclusão dos materiais analisados e avaliação dos materiais, a não ser sua pertinência com a proposta, diferente das pesquisas de revisão sistemática. Ela é constituída pela busca e leitura de materiais produzidos acerca de um assunto ou tema, possibilitando adquirir e ampliar o conhecimento sobre o mesmo (ENFERMAGEM, 2007).

A pesquisa foi realizada em endereços eletrônicos do Governo Federal e na plataforma de pesquisa *Google Scholar*, por meio do emprego dos seguintes descritores: PIBID; "programas de iniciação à docência"; "formação de professores"; "formação inicial"; "formação continuada"; e "professores supervisores". Não houve recorte temporal e os materiais utilizados foram selecionados a partir de sua pertinência ao objetivo delimitado. O procedimento de análise e descrição dos dados, envolveu os procedimentos de leitura, síntese e compilação dos dados, a partir de um roteiro previamente estabelecido compreendendo os temas, subtemas e sequência lógica do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da revisão narrativa da literatura aqui realizada serão apresentados e discutidos trabalhos que abarquem os impactos do PIBID, não somente enquanto possibilidade de ação formativa inicial para licenciandos e futuros professores, como para aqueles que já se encontram em atuação nas escolas de Educação Básica e que participam do PIBID, na qualidade de professores supervisores.

De maneira mais abrangente, André (2015) ao discutir as políticas de formação continuada e inserção à docência no Brasil descreve a existência de ações isoladas sem acompanhamento e avaliação dos impactos, com exceção para Secretaria de Educação de Socral CE e de Campo Grande no MS que possuíam propostas que envolviam ações articuladas e sistemáticas, centradas na prática escolar, com incentivos à participação docente, avaliação dos resultados e revisão no processo formativo. O envolvimento docente na concepção, planejamento e implementação das ações formativas, é valorizado nas pesquisas e tido como necessário na construção da autonomia cognitiva dos docentes e realização como profissional. Embora a ideia seja desenvolvida pela pesquisadora, diante de uma proposta diferenciada, se alinha ao defendido neste trabalho que defende a relevância do PIBID enquanto uma estratégia de formação continuada para professores supervisores.

André (2018) desenvolveu uma pesquisa empírica que envolveu a realização de uma *survey* com 1.237 alunos egressos dos Programas Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo/Guarulhos, provenientes de 18 Instituições de Ensino Superior, localizadas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país, visando coletar e analisar dados de sua inserção profissional. A análise dos resultados demonstrou que 67% dos egressos estavam atuando na educação, em sua maioria em escolas públicas (61%); sendo que se destaca a visão positiva da realidade que encontram nas escolas e o sentimento de autocompetência para gerir a sala de aula, acompanhado ainda de um retorno positivo dos alunos em relação ao seu trabalho. Embora positivos e animadores, os dados indicam que um percentual significativo demonstrou frustração com as condições de trabalho, como insatisfação com o salário e com a quantidade de alunos na turma.

Gatti et al. (2014) analisaram a base de dados referentes aos questionários *online* aplicados aos Professores Supervisores, Coordenadores de Área, Coordenadores Institucionais e Licenciandos Bolsistas, participantes do Pibid, pela

Capes. Os dados permitiram aprender que os resultados do PIBID se estendem para além dos benefícios junto aos licenciandos bolsistas, compreendendo impactos positivos para os professores das Instituições de Ensino Superior que atuaram como Coordenadores de Área; para as escolas de educação básica participantes, bem como para seus alunos; no estabelecimento de uma relação mais próxima e rica entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas de educação básica; enquanto política pública da área da Educação; e para os cursos de Licenciatura que desenvolveram subprojetos vinculados ao PIBID; No que concerne especificamente aos benefícios percebidos pelos professores supervisores, os autores descrevem

- Contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos.
- Aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa.
- Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas.
- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços.
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho.
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola. (GATTI et al., 2014, p. 104-105).

Nessa perspectiva e direcionando a análise, De Oliveira, Rezende e Carneiro (2021) desenvolveram estudo com o objetivo de investigar a percepção dos professores supervisores acerca do PIBID. Para tanto, os autores analisaram os relatórios produzidos por 8 professores supervisores, referentes ao período de 2014 a 2017, concluindo que o PIBID favoreceu a aproximação entre Universidade e educação básica, por meio de um trabalho colaborativo com compartilhamento de saberes, experiências e aprendizagens pertinentes à formação e prática docente. Estes dados são semelhantes aos encontrados por Queiroz, Andrade e Mizukami (2020), em pesquisa qualitativa cujo objetivo foi analisar as contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso do curso de Pedagogia e

em início de carreira que tenha participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Considerando especificamente o PIBID enquanto espaço de formação continuada, Martins (2017), conduziu pesquisa visando investigar se o PIBID tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores, junto a 4 professores supervisores. Por meio da análise de conteúdo dos relatos obtidos a autora constatou que as ações desenvolvidas no âmbito do programa têm contribuído para superar a dicotomia entre teoria e prática, por meio da aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas de ensino básico, articulando o campo da profissão ao da formação docente, com a valorização da escola, além do fato da escola se constituir como lócus de produção de conhecimento e valorização dos saberes advindos da experiência docente.

Já Dos Santos Galiza, Silva e Silva (2020) discutem, em seu trabalho qualitativo, as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para formação do professor supervisor em um subprojeto de Química. Foram analisados questionários com questões discursivas, respondidos por 5 professores supervisores e os resultados indicam que a participação no PIBID, no que diz respeito a conduzir e acompanhar os licenciandos bolsistas, proporciona ao docente a reavaliação de sua prática mediante a reflexão de novas aprendizagens e estratégias didáticas diferenciadas, coletivamente construídas. Além disso, destacam como um achado da pesquisa a aproximação entre Universidade e escolas de educação básica na problematização e solução de conflitos em grupo.

Oliveira e Justina (2017), por sua vez, desenvolveram uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações com a perspectiva de investigar sobre o papel e atuação do professor supervisor no PIBID no Banco de Teses da CAPES/Brasil. As autoras localizaram vinte e oito teses e dissertações, no período que compreende de 2011 a 2013, porém, apenas cinco dissertações e uma tese eram relacionadas ao professor supervisor, o que indica que o foco das pesquisas acerca do PIBID, ainda consiste na importância do Programa na formação inicial de licenciandos. Além disso, as autoras destacam o fato do banco de teses estar desatualizado no momento da coleta de dados. Após a análise dos seis trabalhos, as autoras concluíram que o PIBID, ao possibilitar contato com novos conhecimentos teóricos e práticos, se constitui enquanto importante ação de formação continuada aos professores supervisores, além dos benefícios aos licenciandos bolsistas. Outro dado interessante é a constatação de relatos, advindos de professores supervisores, de

que o PIBID ajudou a diminuir a dicotomia entre teoria e prática, pois propiciou que estes compreendessem os conteúdos sob uma nova perspectiva.

Tais dados vão de encontro ao defendido por Jardimino e Olivieri (2013), de que o PIBID, ao possibilitar trocas de conhecimento entre professores experientes e alunos em processo de formação, acaba-se constituindo em um importante espaço de formação continuada. A partir de pesquisa empírica, puderam constatar nos relatos de professores supervisores que a participação no PIBID possibilitou acessar espaços culturais e formativos que promoveram contato com novas perspectivas de ensino, que acabaram por potencializar seu trabalho, não somente junto à atuação na supervisão dos bolsistas, como em sua própria prática nas escolas.

Chaluh et al. (2017) realizaram uma análise nos registros dos cadernos coletivos de bolsistas e professores supervisores, além da análise dos relatos individuais dos bolsistas com o objetivo de tecer uma discussão sobre o lugar do professor supervisor em um Subprojeto, conduzido entre os anos de 2011 e 2013, em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. A partir da análise dos dados os autores concluíram que a escola se constitui como um importante lugar de formação e de produção de saberes, tanto para bolsistas como para as professoras supervisoras. As professoras supervisoras detalham que, ao assumir responsabilidades e desenvolver ações junto aos bolsistas, possibilitou vivenciar as contradições, limites e possibilidades da escola, de maneira viva. Os autores pontuam ainda que as ações da professora supervisora possam auxiliar a estruturar o trabalho coletivo nas escolas, além de possibilitar que os professores universitários compreendam a importância e articulem a teoria com a prática nas escolas, abarcando aspectos da ação colaborativa dos diferentes profissionais da escola; Ressignificação da própria experiência como docente; e Articulação entre os espaços formativos da escola e da universidade.

Por fim, é importante pontuar as contribuições à discussão do tema, proporcionadas por Ambrosetti et al. (2020), que destacam a importância dos professores formadores no planejamento e implementação de ações de acolhimento e apoio aos professores iniciantes, inserindo, de maneira gradativa, estes na cultura e grupo profissional. Destacam ainda a importância das comunidades de aprendizagem, enquanto espaço de trocas que envolvam professores em exercício, formadores escolares e formadores universitários, visando favorecer o desenvolvimento recíproco da escola, professores e professores formadores. A proposta formativa deve se nortear na análise e reflexão fundamentada a partir das práticas docentes que

propicie processos de transformação e reelaboração do conhecimento profissional. Os autores pontuam que estes, entre outros aspectos, devem ser considerados ao se delinear estratégias formativas aos professores, em especial os iniciantes, que por possuírem saberes mais teóricos podem se sentir inseguros perante à complexidade do cotidiano escolar.

Embora não estejam se remetendo aos professores supervisores diretamente, julga-se o apontamento importante, pois a função e atuação exercida pelo professor supervisor corresponde a de um co-formador que desempenha um papel fundamental na formação de licenciandos vinculados ao PIBID. É por meio dessa troca, não somente junto aos professores acompanhantes, mas também aos supervisores que se abrem possibilidades para ampliar o conhecimento até então construído por meio de sua interface com a prática e vivência no contexto escolar. Participar dessa experiência tendo consciência da existência de profissionais que darão suporte ao processo é fundamental para não somente ampliar o repertório de conhecimento teórico-prático, mas desenvolver sua identidade e autonomia profissional, por meio da compreensão e reflexão crítica, contextualizada, aplicada e participativa acerca da docência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados e analisados permitem concluir que o objetivo inicialmente proposto foi atingido. A investigação qualitativa, por meio de uma revisão narrativa, realizada possibilitou compreender as implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para além das questões envolvidas na formação inicial de alunos dos cursos de Licenciatura, expandindo seus impactos para os demais atores e contextos participantes, com especial atenção dedicada às possibilidades do programa se configurar como um importante mecanismo de formação continuada aos professores supervisores.

Foi possível ainda constatar que o programa se configura como um efetivo potencializador das relações entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, o que possibilita o intercâmbio e alinhamento de informações e demandas entre ambos os contextos.

Se detectou uma escassez de estudos que envolvam a análise dos impactos da participação no PIBID para outros participantes, como os professores participantes, professores supervisores e coordenadores de área, entre outros. Ainda

assim, é possível constatar as possibilidades de formação continuada oportunizadas, especialmente aos professores supervisores, que tem se constituído enquanto importante mecanismo defragador de reflexões sobre a prática docente.

Indica-se a necessidade de investir em pesquisas, com diferentes metodologias e perfil de participantes, que possam ampliar a compreensão acerca do PIBID, considerando tanto os aspectos positivos como suas limitações, visando promover adequações que possam ampliar ainda mais seu alcance e contribuições para a melhoria da qualidade do ensino no país, por meio do investimento na formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Considera-se, por fim, que não há como conduzir estudos sobre o PIBID desconsiderando a atuação dos professores supervisores e sua relevância na formação dos bolsistas. Acredita-se que, para além disso, participar do projeto se constitui enquanto um importante momento formativo também aos professores que, por meio de sua prática e do contato com licenciandos podem refletir sobre a docência, transformando sua prática cotidiana no contexto escolar. Assim, pensando na complexidade do PIBID e da formação docente no Brasil, bem como seus desafios, é necessário estudar ainda o processo de formação contínua da docência, que se dá efetivamente na atuação cotidiana no contexto escolar, concebendo a proposta de co-formação, praticada conjuntamente com os professores supervisores, enquanto um elemento catalisador de reflexões e possíveis transformações das práticas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade do Estado de Minas Gerais, que por meio da concessão de bolsa vinculada ao Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa - PQ/UEMG, possibilitou a realização dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. de P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4263118, 2020. DOI: 10.14244/198271994263. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>. Acesso em: 9 dez. 2023.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, 2012, 42.145: 112-129.

ANDRE, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, abr. 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102015000100034&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 dez. 2023.

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 49-70.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. p. 1-20.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em 17 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABR_IL_DE_2022.pdf. Acesso em 8 de janeiro de 2023.

DE OLIVEIRA, Sandra Alves; REZENDE, Dayselane Pimenta Lopes; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2021. p. 982-998.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **A didática em questão**. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 13-24.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Os estágios nos cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012

CHALUH, Laura Noemi; MARTINS, Bétsamar Scopinho; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; OSTI, Andreia. Saberes dos supervisores no contexto do PIBID: formação e parceria. **Comunicações**, v. 24, n. 1, p. 125-147, 2017.

DOS SANTOS GALIZA, Lucas; SILVA, José Gilberto; SILVA, Mara Aparecida Alves. As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 5, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

ENFERM, Acta Paul. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul enferm**, v. 20, p. 2, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco Editorial. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 2014, p. 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GATTI, Bernardete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 35-48.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; GIMENES, Nelson A.S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil** – novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em 3 de março de 2022. GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara L.; SILVA, Rose N. Características de professores (as) de primeiro grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, v. 15, n. 48, p. 248-260, 1994.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vida de Professores**, Porto, Portugal: Porto, 2007.

JARDILINO, J. R. L.; OLIVERI, A. M. R. A formação continuada de professores no âmbito do Pibid na região dos Inconfidentes (MG). **EntreVer** - Revista das Licenciaturas, v. 3, p. 237-249, 2013. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2582/3083>. Acesso em: 25 mar.2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9.ed., São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Jorge Ávila. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**. Porto, Portugal: Porto, 2002. NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In Gatti, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011. p. 199-211.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Luciani; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. O papel dos professores supervisores no PIBID de acordo com o relatado em pesquisas brasileiras. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo** (febrero 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/02/pibid.html>.

MARTINS, Jessica Cristina de Carvalho. Experiências formativas no âmbito do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa. 2017. 129 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017. Disponível em <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9173>. Acesso em 23 de novembro de 2023.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, NídiaNacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular - experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios Supervisionados na formação docente**. p. 69-112, 2014.

PINHO, Maria José; SANTOS, Jocyléia Santana; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. O impacto das políticas públicas na formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana (Orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 41-71.

QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho Moral; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Pibid e formação docente: contribuições do professor supervisor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 3744091, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, 1984, p. 143-178.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.