

Constituição da formação docente e do desenvolvimento profissional no PIBID: as aprendizagens do professor coformador

Education and professional development in teaching in the PIBID: the teacher co-former learning

*Eunice Andrade de Oliveira Menezes**

*Silvia Maria Nóbrega-Therrien***

*Vanessa de Carvalho Forte****

RESUMO

Este estudo discute a formação e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica na esfera do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que tem como alvo a valorização do magistério desse nível de ensino. Tem como objetivo compreender de que forma a participação do professor da Educação Básica nesse programa contribui para sua formação e seu desenvolvimento profissional docente. Constitui-se em um estudo qualitativo que lançou mão da entrevista semiestruturada como fonte principal de coleta de dados. Os principais aportes teóricos foram as proposições de Nóvoa (1999), Formosinho (2009) e Garcia (2009), além dos dispositivos legais do PIBID. Os dados empíricos revelaram que os sujeitos identificam mudanças em seu contexto profissional e, igualmente, o melhoramento de sua formação, resultados que atribuem à troca de saberes com os professores da universidade, bem como ao contato com os licenciandos, relação essa permitida pela sua participação no programa.

Palavras - chave: Formação docente. Desenvolvimento profissional docente. PIBID. Professor coformador

ABSTRACT

This study discusses the education and professional development of Basic Education teachers in the Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program (PIBID), which aims to enhance the teaching of this level of education. Its purpose is to understand how the participation of the Basic Education teacher in this program contributes to its formation and its professional development. It is a qualitative study that used the semi-structured interview as the main source of data collection. The main theoretical contributions were the proposals of Nóvoa (1999), Formosinho (2009) and Garcia (2009), besides the legal provisions of PIBID. The empirical data revealed that the subjects identified changes in their professional context and the improvement of their training, results attributed to the exchange of knowledge with professors, as well as to the contact with the graduates, a relationship that is allowed by their participation in the program.

Keywords: Teacher education. Professional teacher development. PIBID. Co-forming Teacher

* Pedagoga, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Investiga a relação pesquisa-reflexividade como promotora de mudanças na prática profissional docente. E-mail: euniceagosto@yahoo.com.br

** Atualmente é professor Assistente N da Universidade Estadual do Ceará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de graduação em Medicina. E-mail: silnt@terra.com.br

*** Universidade Estadual do Ceará. E-mail: vanessaforte@hotmail.com

Introdução

Assim como em outras profissões, na docência é preciso assegurar o domínio de um corpo de conhecimento por quem a exerce, o que inevitavelmente inclui questões científicas, técnicas e práticas, dentre outras. Questões estas que vão fortalecendo-se por meio da formação e da experiência adquirida no percurso profissional.

A formação docente em nosso país e em outros da América Latina vem ganhando papel central no contexto das reformas educativas desde o final da década de 1970, contudo, para além da formação inicial e continuada, há outros desafios a serem perseguidos e superados pelas políticas públicas.

No panorama social e histórico que marca a profissão docente, a discussão sobre as políticas públicas de formação de professores faz-se essencial ao fortalecimento da profissionalização dos professores em todo o país.

Diante da visível necessidade de ordenamentos mais claros das políticas públicas para a valorização do magistério, surgiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009). Essa política tem a finalidade de organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica.

Conforme pesquisa de Gatti et al (2011), o Ministério da Educação-MEC criou a partir de 2007 uma configuração que esboça uma política nacional de formação docente guiada pelo estabelecimento de um sistema nacional de educação, que exprime avanços no processo de responsabilização do poder público pela carreira dos professores da Educação Básica.

É nesse cenário desafiador que surge a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB¹, criada em 2007 quando a Lei 11.502 (BRASIL, 2007) atribuiu à Capes um novo papel: fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica de todos os níveis e modalidades de ensino.

A partir da premissa de que é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação, a DEB fomenta três importantes programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, voltado a professores que já atuam na rede pública, porém, que não têm a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, que procura promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que visa ao aperfeiçoamento

¹ Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome desse órgão para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, porém, a sigla DEB foi conservada. A mudança em seu nome não modificou o trabalho de tal órgão, entretanto, evidenciou de modo mais claro o seu escopo: promover ações para a valorização do magistério por meio da formação de professores.

da formação inicial de professores, por meio da inserção de estudantes de licenciatura nas escolas públicas.

Dentre os três programas retrocitados, este estudo centrar-se-á no PIBID, política pública sobre a qual as autoras investem maiores estudos por ocasião de sua participação em uma pesquisa em rede², que investiga as contribuições desse programa para professores da Educação Básica. Tal investigação envolve três grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação em Educação – PPGE, sediados nas seguintes universidades: Universidade Estadual do Ceará – UECE, localizada na região Nordeste; Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP e Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/Guarulhos, situadas na região Sudeste. A iniciativa agrega docentes e discentes (licenciandos, mestrandos e doutorandos) desses programas, bem como professores da Educação Básica.

O presente estudo decorre da referida pesquisa e tem como objetivo compreender de que forma a participação no PIBID do professor da Educação Básica contribui para sua formação e seu desenvolvimento profissional docente, considerando sua atuação como coformador³ de futuros professores.

Envolve, de saída, um breve panorama da estratégia formativa do PIBID ao atribuir ao professor da Educação Básica a função de coformador de licenciandos, momento em que se discute as atribuições desse professor relativas ao acompanhamento e orientação desses alunos em seu processo de iniciação à docência.

Em seção subsequente, apresenta-se o referencial teórico, calcado principalmente nas proposições de García (1999), Formosinho (1999) e Nóvoa (2009), nos pormenores da formação e do desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Básica. Prossegue-se o texto tratando dos aspectos metodológicos da pesquisa, bem como das análises sobre a realidade investigada. Por fim, nas considerações, são expostas as compreensões das autoras sobre o estudo empreendido, compreensões estas sucedidas no desenrolar do texto.

A estratégia formativa do PIBID para professores da Educação Básica

Respaldado na base legal da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei 11.273/2006 (BRASIL, 2006) e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), o PIBID é um programa da Capes que tem por escopo fomentar a iniciação à docência, fornecendo condições para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para o melhoramento da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

² Trata-se da investigação Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica - estudo exploratório sobre contribuições do PIBID, apoiada pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES (Edital nº 049/2012).

³ Neste estudo utilizou-se as acepções ‘professor supervisor’ e ‘coformador’ para designar o mesmo sujeito participante de um projeto do PIBID, ou seja, o professor da Educação Básica.

A estratégia do programa é a de que ao inserir o licenciando no cotidiano da escola, sob coordenação do professor universitário (coordenador de área) e do professor da Educação Básica (professor supervisor) esse estudante de licenciatura possa compreender a realidade da escola antes de nela imergir como profissional.

Os requisitos para a concessão de bolsas do PIBID para que o professor da Educação Básica possa atuar como coformador de licenciandos, conforme Portaria 66, de 18 de julho de 2013, Art. 35 (BRASIL, 2013), são os seguintes: I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto; II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na Educação Básica; III – ser professor na escola participante do projeto PIBID e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto; IV – ser selecionado pelo PIBID da IES.

Entretanto, deve estar claro que a participação nesse Programa implica funções para todos os bolsistas que o integram. No caso do professor da Educação Básica, sujeito para o qual as discussões deste estudo se voltam, pode-se destacar como suas tarefas prioritárias: acompanhar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência na escola; participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa; informar a comunidade escolar a respeito das atividades promovidas pelo “seu” subprojeto; compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID que anunciam melhoria na formação de professores e organizar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que estimulem a conexão dos conhecimentos presentes da Educação Básica.

Como se pode verificar, as atribuições que o professor da Educação Básica abarca no âmbito do PIBID demandam deste sujeito diversos saberes de ordem teórico-prática, além de saberes experienciais, para que ele consiga cumprir tais atribuições e contribuir com a consecução dos objetivos do programa.

Na tarefa de apresentar ao licenciando os desafios, as lacunas e as alegrias da profissão docente, o professor da Educação Básica, denominado no PIBID de ‘professor supervisor’, conta principalmente com o suporte do coordenador de área⁴. Assim, nesse processo interativo prescrito pelo Programa, os pares mais experientes têm a incumbência de contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos que se preparam para se iniciar em uma profissão, no caso, os licenciandos.

Sendo assim, muito embora o alvo da iniciação à docência no PIBID seja o licenciando, essa política pública oportuniza novas aprendizagens sobre a docência para os diversos atores que dela participam. Por isso, para os professores da Educação Básica descortina-se também por meio desse programa a possibilidade de retornar à universidade e de participar da produção do conhecimento gerado na academia, o que oportuniza o momento, segundo Demo (2011), de desmistificar a pesquisa como atividade exclusiva do professor do Ensino Superior.

⁴ Contribuem também para a formação inicial dos licenciandos o coordenador institucional e o coordenador de área de gestão de processos educacionais, que têm o dever de garantir a qualidade do projeto institucional da IES e dos planos de trabalho propostos nos subprojetos.

Nesse panorama formativo, fica evidente a relevância do papel do formador (o professor da Educação Superior) bem como a importância do papel do coformador (o professor da Educação Básica) na consolidação dessa ‘nova’ proposta de formação docente, que é o PIBID, porquanto ambos os sujeitos formadores, ao reunir esforços na tarefa de fortalecer a formação inicial do estudante de licenciatura, confirmam a base interacionista e colaborativa do programa, que pode ser ilustrada com a figura 1:

Círculos de melhoria do Pibid-UECE



Formulado pelas autoras, com base em Brasil/CAPES/UECE (2009), p. 6-11.

Assim, em oposição a uma lógica de formação docente calcada na racionalidade instrumental, o desenho metodológico do PIBID tem contribuído para preencher lacunas inegavelmente existentes na formação docente por meio do exercício da reflexão crítica sobre os aspectos mais políticos e menos pragmáticos⁵ do fazer docente.

Portanto, na envergadura de uma política de formação inicial e continuada que tem em meta o “desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade e a interação dos pares” (BRASIL, 2016, p. 4), é que se busca neste estudo investigar as possíveis contribuições do PIBID no que concerne à formação e ao desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Básica que dele participam ou participaram. Porém, antes de perscrutar o caráter dessas contribuições, debater-se-á na próxima seção os conceitos ‘formação docente’ e ‘desenvolvimento profissional docente’, exposições que restringem nossa incursão teórica neste escrito.

⁵ Nesse caso a acepção *pragmático* está sendo utilizada no seu sentido mais usual quanto à repetição e ao fazer alienado, não como teoria do conhecimento.

Formação e desenvolvimento profissional na profissão docente

A formação dos profissionais da educação é um elemento que estimula e contribui na realização das reformas educativas. No entanto, torna-se cada vez mais visível que apenas a formação não implica na promoção do desenvolvimento profissional docente, haja vista que outras questões, como a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, constituem elementos indispensáveis ao desenvolvimento profissional. Veja-se a este propósito o que diz Garcia (1999):

O conceito **desenvolvimento profissional dos professores** pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA, 1999, p. 137, grifos do autor).

O aspecto organizacional apontado por Garcia assinala o papel da escola como locus no qual se desenvolve a práxis docente. Conforme esse autor, o desenvolvimento profissional docente é inteiramente conexo com o desenvolvimento da instituição escolar, com a inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino, bem como com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Sob a ótica desse autor, a mudança mais significativa na prática docente diz respeito à concepção do ensino como atividade intencional e prática, que abarca um componente ético e uma perspectiva de compartilhamento de saberes diversos superadores do caráter individualista da prática docente.

É, portanto, sob esse ponto de mudança e transformação que se verifica o legado do PIBID enquanto perspectiva formativa para alunos de licenciatura e professores da Educação Básica, não deixando de fora desse processo formativo os professores da Educação Superior.

Entende-se que a experiência como cofundador do PIBID reforça as habilidades de se aprender a conviver e de se fortalecer enquanto grupo. E não só no âmbito das relações interpessoais, mas também no aspecto identitário da profissão docente. Eis mais uma oportunidade de desenvolvimento profissional no âmbito do PIBID.

Para autores como Garcia (1999) o desenvolvimento profissional docente considera outras variáveis, além da formação, tais como o desenvolvimento teórico, o conhecimento, o desenvolvimento cognitivo e a compreensão de si mesmo.

Outro componente importante que favorece esse desenvolvimento, defendido por Nóvoa (2009), é a dimensão coletiva da prática docente. Para esse autor “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.” (NÓVOA, 2009, p. 31). Por isso mesmo, o trabalho em equipe é tão importante no interior de cada instituição escolar. Portanto, o autor

entende que a cultura profissional dos professores necessita integrar um modo de aprender com os colegas mais experientes. Entende-se dessa orientação de Nóvoa (2009) que essa forma colaborativa de aprender com os pares faz com que os professores compreendam os sentidos da instituição escolar e se ajudem mutuamente a avançar na profissão.

Outro autor que colabora nesta discussão é Formosinho (2009). Sob sua ótica o desenvolvimento profissional docente compreende:

Um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e da comunidade. (FORMOSINHO, 2009, p. 226)

A proposta de desenvolvimento profissional trazida por Formosinho ressalta tanto a ideia de aprendizagem dos professores com seus pares, quanto um princípio de responsabilidade social que favoreça a comunicação e a participação desses profissionais no espaço público.

Retomando Garcia (1999), esse autor corrobora com a ideia de desenvolvimento profissional contextual, visto que esse desenvolvimento não pode se dar no vazio, mas em uma perspectiva organizacional e curricular (Garcia, 1999, p. 139). Para o referido autor, o ambiente proposto para o desenvolvimento e atuação dos docentes, enquanto proposta direta de formação, é a escola, que com sua proposta organizacional precisa abrir espaço para o desenvolvimento dos docentes.

Com base no referencial teórico ora expresso, entende-se que o desenvolvimento profissional docente abrange um conjunto de fatores, tais como a formação inicial e contínua (o que envolve a aprendizagem ao longo da vida) o fortalecimento da identidade profissional, a participação dos professores nas grandes questões públicas e a valorização das relações sociais.

Apreende-se, portanto, a formação é um componente do desenvolvimento profissional docente, uma vez que outras variáveis, como a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, constituem elementos indispensáveis à formulação e ao estabelecimento de uma política de valorização profissional que contribua tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores como para a (re) construção da escola e da universidade pública de qualidade.

Material e método

Para alcançar o objetivo proposto optou-se pela abordagem qualitativa, por esta propiciar a análise do fenômeno com sua complexidade em um contexto natural. Como instrumentos de coleta de dados elegeu-se o questionário estruturado e a entrevista semiestruturada, com fim de caracterizar o perfil dos sujeitos.

A pesquisa de campo focalizou o projeto institucional do PIBID de uma IES pública cearense: a Universidade Regional do Cariri-URCA, localizada na região sul do Ceará. Assim, três professores supervisores foram sujeitos desta investigação, sendo dois ativos e um egresso de tal programa. Optou-se por investigar sujeitos que atuam nas áreas denominadas 'exatas' e 'humanas' com o intuito de trazer à discussão

concepções epistemológicas diferenciadas sobre a produção do conhecimento e a formação docente.

Para a coleta dos dados foi enviado um formulário eletrônico, via internet com vistas a caracterizar o seu perfil, assim como suas principais atribuições como bolsista em tal programa. Porém, a entrevista⁶ estruturada foi a principal técnica de coleta de dados.

Os sujeitos foram identificados com os códigos CF1, CF2 e CF3, em que CF1 é do sexo masculino, licenciado em Ciências Biológicas com mestrado na área de Biodiversidade. Há oito anos, atua como docente. Seu vínculo com a escola em que atua é temporário. O referido professor participou do PIBID de 2010 a 2014.

CF2, por sua vez, é do sexo feminino, licenciada em Letras (Língua Portuguesa), tendo como maior titulação Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Seu vínculo com a escola em que atua é efetivo, estando há dez anos no magistério da Educação Básica. Foi professora supervisora do PIBID de 2013 a 2014, ano em que sua bolsa encerrou. Em 2015, retornou ao programa por ocasião de um novo edital.

Por fim, CF3 é também do sexo feminino, licenciada em Matemática. Sua maior titulação é de especialista. O tempo de docência desse sujeito não foi revelado, mas seu vínculo com a escola é temporário. Quanto ao PIBID, CF3 era atuante do programa no período de realização da entrevista e dele participava desde o ano de 2011. O quadro 1 traz um comparativo da caracterização geral dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 1: Caracterização geral dos sujeitos da pesquisa:

Código de identificação	Sexo	Formação	Maior titulação	Tempo de magistério	Situação funcional	Situação no PIBID
CF 1	M	Ciências Biológicas	Mestre	8 anos	Temporário	Egresso
CF 2	F	Letras (Língua portuguesa)	Especialista	10 anos	Efetivo	Egressa
CF 3	F	Matemática	Especialista	Não declarado	Efetivo	Ativa

A entrevista aplicada a esses sujeitos constituiu-se de três perguntas que enfocaram: I) os sentidos construídos pelos sujeitos acerca de ser professor supervisor do PIBID; II) as práticas e os saberes mobilizados no âmbito do PIBID que modificaram o repertório de conhecimento profissional dos sujeitos e III) a relação entre a experiência no PIBID e as perspectivas para a carreira docente.

⁶ As entrevistas foram realizadas durante o mês de agosto de 2015.

Em resposta à primeira questão, CF1 destaca a dificuldade de obter tempo para se dedicar às atividades da escola e do PIBID e afirma que participar desse programa “é cansativo”, apesar de ter “a sorte de [...] ser lotado em um laboratório”, espaço que, segundo esse sujeito, o possibilita maior flexibilidade na organização de sua carga horária, muito embora isso restrinja suas possibilidades de atender melhor os licenciandos que acompanha pelo fato de estar sempre recebendo diversas turmas de alunos no laboratório. Nesse sentido, para CF1, “o desafio do professor supervisor do PIBID é esse”, ou seja: equilibrar a carga horária de trabalho na escola com o tempo que é requerido pelo PIBID para o acompanhamento dos licenciandos em seu processo de iniciação à docência.

Diferente de CF1, o sujeito CF2 evidencia com mais clareza os sentidos construídos no âmbito desse programa em torno do papel de coformador, uma vez que anuncia:

Pra mim, a função de supervisora, é uma função especial porque eu tenho contato com as duas realidades. Eu já sou professora, então eu já tenho uma visão diferente das bolsistas e me lembro de quando eu era aluna universitária... Aliás, uma graduanda, quando estava lá nesse universo também cheia de fantasias e doida pra chegar na escola, de fato, e ver como era, se as coisas realmente fluiriam! [...]. E tem esse papel de estar em contato novamente com o mundo acadêmico, que é o que eu gosto mesmo, né? De estar acompanhando artigos, fazendo leituras, fazendo trabalhos científicos! Pra mim foi importante também nesse sentido, porque eu voltei a estudar!

Esse sujeito demonstra a importância do enfrentamento simultâneo do exercício da docência na escola básica e do acompanhamento de licenciandos no PIBID, o que o faz lembrar suas vivências na universidade como estudante. É interessante perceber na fala de CF2 seu prazer em retornar à academia. Assim, “estar em contato com o mundo acadêmico” ao participar de estudos, realizar leituras, produzir trabalhos científicos são aspectos que a entrevistada evidencia como significados construídos durante a participação no programa. Infere-se que tal discurso mostra a produção de um saber mais trabalhado, que é a práxis reflexiva, na qual o sujeito começa a ter mais desejo de pesquisar sua prática docente.

Para CF3, ser professor supervisor no PIBID envolve com mais destaque aspectos relacionais para com os licenciandos os quais acompanha conforme se verifica no excerto seguinte:

[...] é ser colega. Eu sou colega dos meus bolsistas, sabe. Eu não tenho dificuldade com eles né, porque, a princípio, a gente já inicia, já explica a função aqui, e eu supervisiono eles aqui, assim, de maneira tranquila, porque... acho que eles já vem de uma carga grande da faculdade, e quando eles chegam aqui, eles acreditam que vão entrar na sala de aula e o aluno tem que responder do jeito que eles colocam, e não funciona assim. Então, pra mim, eu venho como se eu fosse um intercâmbio, uma ponte sabe, entre a universidade e a escola, venho mostrar a eles, assim, que, infelizmente, a gente tem que lutar contra evasão na sala de aula, e que a gente não pode chegar determinando como tem que ser. Então, acredito que eu venho ser

mediadora deles, só fazer essa ligação, da faculdade e aqui, mostrar a realidade pra eles.

Contudo, tal relação se pauta em uma lógica comprazente, que busca suavizar nos estudantes “uma grande carga da faculdade”. Não obstante essa camaradagem que contorna a relação de CF3 com os licenciandos, há em seu discurso a percepção de seu papel como mediador entre os estudantes de licenciatura e a aprendizagem da docência por estes, fato que, entende-se, mostra uma preocupação deste sujeito no sentido de que os licenciandos possam confrontar os saberes de formação adquiridos na universidade com a realidade que se descortina no cotidiano das escolas, experiência possível por meio da participação no PIBID.

Práticas e saberes mobilizados na esfera do PIBID

Na segunda pergunta, os sujeitos foram questionados sobre quais práticas e saberes mobilizados na esfera do PIBID eles perceberam que modificaram seu repertório de conhecimento profissional.

Acompanhe-se em trecho da fala de CF1 o que este sujeito ressalta ao ser questionado sobre práticas e saberes que ele agregou ao seu repertório de conhecimento profissional por intermédio de sua participação no PIBID:

[...]. uma coisa incrível os alunos do PIBID fizeram um projeto aqui, a fabricação de sabão com a gordura retirada do couro, ou da pele do frango que vinha pra merenda da escola. O pessoal, quando chegava esse frango, as cozinheiras tiravam essa pele e jogavam fora. E aí, uma aluna do PIBID, rapaz, olhou e disse: “rapaz aquela pele ali vai pra onde?” Eu disse: “provavelmente pro lixo”. “A gente pode trabalhar com ela”? Eu digo: “Pode”. E fizeram um projeto. Eu achei incrível, porque é uma coisa que já tinha na escola há tempos e ninguém pensava nisso. E aí eles fizeram um trabalho, pegaram essa pele, da pele tiraram o óleo, fazendo fritura, e, desse óleo fabricaram sabão [...]. As meninas acabaram aplicando no congresso. Acho que foi publicado e ainda hoje tem óleo aí [...]. Foi um projeto que chamou realmente atenção, porque é uma coisa que ninguém imaginou dentro da escola. E se você puxar na literatura, você não vê algo parecido. Então, assim, são projetos bem legais. A gente fica até feliz com eles, com os meninos, por ter acertado com esse tipo de projeto.

Com base nesse discurso, deduz-se que os saberes e as práticas acrescentados a CF1, devido sua participação no PIBID, se relacionam à capacidade de este sujeito reconhecer o potencial criativo e intelectual dos licenciandos os quais acompanha como coformador, em seu processo de produção e reconstrução do conhecimento. Note-se que CF1 considera como “incrível” o fato de a matéria-prima utilizada para a produção do sabão caseiro fazer parte dos recursos materiais da escola: “há tempos e ninguém pensava nisso”. O fato de CF1 apoiar os licenciandos na consecução desse projeto trouxe à tona uma postura inovadora destes, o que parece ter trazido ao

sujeito CF1 satisfação em poder acompanhar os acertos dos estudantes em tal iniciativa.

Para CF2, alguns eventos formativos dos quais participou trouxeram inegáveis incrementos à sua prática docente, conforme se verifica no seguinte trecho:

[...] Eu adorei a última formação que teve! A gente fez uma capacitação para trabalhar o gênero narrativo e teve uma professora que deu uma capacitação pra gente sobre como envolver os alunos na leitura dos clássicos. E aí, ela trouxe as histórias em quadrinhos, e um gênero que eu não conhecia ainda que foi o fanzine! E eu fiquei assim encantada! E usei em sala e surtiu efeitos. Assim, eu amei mesmo! Foi uma coisa que disse: “Meu Deus, eu nunca imaginei que fosse ser tão bom! Porque, é muito difícil conquistar um aluno a ler um clássico hoje em dia. E aí foi muito gratificante. Essas formações que tem, pra mim, tem sido bem importantes, eu tenho usado bastante na minha vida docente. Tem servido bastante!

As formações são destacadas por CF2 como muito importantes para sua vida docente, algo que esse sujeito exemplifica ao enunciar novos saberes que agregou durante tais momentos formativos, e que, conforme seu pronunciamento, chegaram aos alunos como uma forma inovadora de motivar, por exemplo, a “leitura dos clássicos”.

CF3, por sua vez, afirma que as práticas e os saberes originários no interior do PIBID têm relação com os conhecimentos mobilizados em função de sua convivência com os licenciandos e seus pares, ou seja, os professores da Educação Básica que também atuam como professores supervisores ou coformadores:

Eu acredito que [...] mais a convivência com os bolsistas, sabe? É, o modo que todo mundo tem de ser professor, cada um tem um modo diferente, e veio acrescentar, pra mim... você pode cada vez mais melhorar, sabe? Você pode se aperfeiçoar através de um colega [...] E, eu acho que veio melhorar pra mim principalmente isso, a relação que eu tive com outros supervisores e a gente pode trazer aqui pra escola, e a relação com o todo, com os alunos. [...]

Assim, em suas falas, os três sujeitos trazem à tona algo que Tardif (2012) nos desvelou quanto à composição dos saberes docentes que, conforme este autor, são “os saberes disciplinares, curriculares e profissionais (incluindo os das ciências da Educação e da Pedagogia) e experienciais (TARDIF, 2012, p. 33), haja vista que aspectos de âmbito disciplinar, curricular, profissional e experiencial foram evidenciados nos trechos selecionados.

Também um princípio de Nóvoa (2009) sobre formação de professores pode ser encontrado nas respostas dos sujeitos à segunda pergunta da entrevista, especialmente na fala de CF3, que ratifica as aprendizagens que se erguem apoiadas no compartilhamento de saberes entre os pares. Para esse autor, a formação de professores deve emergir de dentro das necessidades da formação, identificadas pelo docente, estimulando uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores o desenvolvimento do pensamento autônomo que promova dinâmicas de auto formação participada.

Experiência no PIBID e perspectivas na carreira docente

A terceira pergunta teve como alvo entender se a participação no PIBID altera/alterou as perspectivas na carreira docente para professores da Educação Básica que integram/integraram o programa.

Conforme CF1, a participação no programa complementa suas perspectivas quanto à carreira docente pelo fato de ele ter acesso a novidades advindas da universidade por intermédio dos licenciandos:

[...] eu acho que, na verdade, não altera, só completa mais. Porque a gente vai ter novidades [...] esses alunos do PIBID quando chegam à escola, estão trazendo da universidade essas novidades, e isso ajuda. Na verdade, acrescenta à nossa formação De uma certa maneira, como experiência tem coisa boa. Eles trazem... acrescentam muito.

CF2, por sua vez, reconhece que através do PIBID pôde vislumbrar melhorias para sua formação com a possibilidade de cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, meta que foi retomada a partir de sua participação no programa:

Depois do PIBID, eu visualizei meu mestrado! Isso pra mim foi a coisa mais importante! Porque realmente eu tinha já deixado de lado. Já era uma coisa que eu tinha me conformado. Acho que a gente vai indo [...] e o dia a dia vai fazendo com que a gente desestimele, né? Eu estava bem desestimulada! E depois que eu voltei a estar em contato com a universidade, mesmo que seja dessa forma, através das bolsistas eu tenho novamente procurado meus ex-professores que eu encontro nas reuniões, então, eu fico perguntando quais são os grupos de estudo que estão tendo, quais são os horários, pra ver se eu me enquadro, trocando material com alguns colegas. [...] depois do PIBID comecei a visualizar o que a gente chamaria de continuação, dar uma oportunidade à minha formação.

CF2 considera, portanto, que seu retorno à universidade por via do PIBID lhe suscitou a buscar grupos de pesquisa, bem como a compartilhar materiais de estudo com alguns colegas, iniciativas que indicam preocupação deste sujeito com sua formação e seu desenvolvimento profissional docente.

Apesar de não ter elucidado a influência do PIBID sobre sua carreira profissional, CF3 exemplifica o caso de uma bolsista de iniciação à docência que ingressou nessa carreira. CF3 relata a concepção dessa ex-bolsista sobre o diferencial que o PIBID conferiu à sua formação e ao ingresso na profissão docente. Esse sujeito considera o fato de ter atuado como professora supervisora de bolsistas de iniciação à docência um grande aprendizado no âmbito desse programa. Assim, para CF3, participar do PIBID:

Altera muita coisa, sabe? Acho que eu nem conseguiria descrever. Tem o relato de uma bolsista que [...] hoje ela é professora efetiva e ela diz muito assim, que o PIBID melhorou a vida dela, porque ela tinha certeza que quando ela entrasse [...] em sala de aula, a primeira vez ela já tinha desistido do curso, e que isso acontece com muitos professores que se formam [...]

fazem a graduação, quando eles saem, que vão pra sala de aula, eles desistem, porque não é fácil. Então assim, pra mim foi um aprendizado tão grande poder coordenar esses bolsistas [...] Então assim, pra mim é uma experiência espetacular poder conviver com essas pessoas.

A acurada análise das falas dos professores supervisores evidenciam mudanças em seu contexto profissional e, igualmente, a renovação didática ocorrida com a troca de saberes no contato com os licenciandos. O retorno à universidade oportunizado pela participação nessa política de formação docente, foi algo mencionado com satisfação por sujeitos da pesquisa, como PS2, que, afastado da vida da universidade, pôde voltar ao ambiente acadêmico, socializando sua experiência docente através dos encontros mediados pelos coordenadores de área, os professores universitários.

Considerações finais

O PIBID está entre as políticas públicas de formação docente que têm em sua concepção a ideia de que a aprendizagem da docência está pautada em uma tríade: formação, experiência e compartilhamento de saberes entre diferentes sujeitos da prática educativa, tendo a escola e a universidade como contextos dessa aprendizagem.

Na tarefa de contribuir para a formação de licenciandos o professor da Educação Básica que participa do PIBID abrange funções diversas que dele requerem múltiplos saberes de ordem teórico-prática, além de saberes experienciais.

Por outro lado, para ter condições de contribuir com a formação de futuros professores, o professor da Educação Básica, que nesse programa assume a tarefa de coformador, necessita estar aberto a novas formas de aprender, de ensinar e de partilhar seus saberes. Dessa forma, a valorização da experiência e da práxis pedagógica, ideias centrais do desenho metodológico do PIBID, fortalecem os nexos do 'formar formando-se'.

A partir das discussões deste estudo, tendo como base o referencial teórico, bem como os dados empíricos acenados, conclui-se que a participação no PIBID favoreceu aos sujeitos investigados aprendizagens apoiadas no compartilhamento de saberes entre os pares, os professores da universidade e os licenciandos, também participantes de tal programa. Essas aprendizagens foram identificadas pelos sujeitos como uma possibilidade de aperfeiçoar sua formação e seu desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva reflexiva.

Referências

BRASIL. Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2006.

_____. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 28 abri/2016.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010a. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 março. 2015.

_____. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>. >. Acesso em 12 abr. 2016.

_____. Portaria nº 046, de 11 de abril de 2016: Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em 2 de mai. 2016.

BRASIL/MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação: Leis Ordinárias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.

BRASIL/MEC/CAPES. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. D.O. da União, Brasília, 12 de julho de 2007.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2011.

FORMOSINHO, João. *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora – Portugal, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto Editora – Portugal, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Mali Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo, SP: Vozes, 2012.

Recebido em 30/05/2017.

Aprovado em 08/08/2017.