



**EDINEIA GONÇALVES DO NASCIMENTO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS  
SUPERVISORAS DO PIBID DE PEDAGOGIA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

**LAVRAS - MG  
2021**

**EDINEIA GONÇALVES DO NASCIMENTO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID  
DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dra. Francine de Paulo Martins Lima  
Orientadora

**LAVRAS - MG  
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Nascimento, Edineia Gonçalves do.

A formação continuada de professoras supervisoras do PIBID de Pedagogia : contribuições para ressignificação da profissionalidade docente / Edineia Gonçalves do Nascimento. - 2021.

93 p.

Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Formação docente. 2. PIBID Pedagogia. 3. Profissionalidade Docente. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

**EDINEIA GONÇALVES DO NASCIMENTO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID  
DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

**CONTINUING EDUCATION OF SUPERVISOR TEACHERS OF THE PIBID OF  
PEDAGOGY: CONTRIBUTIONS TO THE RESIGNIFICATION OF TEACHING  
PROFESSIONALITY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 30/11/2021

Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves - PUC/SP

Dr. Regilson Maciel Borges - UFLA



Prof. Dra. Francine de Paulo Martins Lima

Orientadora

**LAVRAS – MG  
2021**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela oportunidade de alcançar um sonho, e por estar sempre comigo. A minha filha Júlia Helena Nascimento Rodrigues, que nasceu no meio deste percurso acadêmico. Ao meu esposo Valdemar Rodrigues Pereira por estar sempre ao meu lado, apoiando e ajudando.

Aos meus queridos pais, Cândido Filho da Silva e Edithe Gonçalves do Nascimento por todo apoio, carinho, dedicação e por estarem sempre presentes em todos os momentos.

A todos meus amigos e colegas de mestrado, que estiveram sempre presentes, contribuindo e compartilhando alegrias, tristezas, angústias e ansiedades.

A minha orientadora Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, pela acolhida, carinho, dedicação e paciência com as minhas limitações. Sua passagem pela minha vida foi essencial para o meu crescimento profissional.

A todos que de alguma maneira contribuíram para o sucesso deste trabalho.

## RESUMO

Estudos realizados por Gatti e André (2010) e André (2015) evidenciam a relevância do PIBID como um espaço promotor de aprendizagens e aquisição de conhecimentos profissionais. Corroboram com as ideias de Nóvoa (2009) e Canário (2007) quanto a importância da aprendizagem da docência no contexto profissional e reafirmam a necessária articulação universidade e escola para o aprimoramento da qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica. É nesse contexto que se insere essa pesquisa, cujo objetivo foi o de investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID de Pedagogia para a ressignificação, organização e planejamento da ação docente no contexto da educação básica. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa que contou com o aporte teórico de Lüdke e André (2008). Participaram da pesquisa, duas professoras supervisoras atuantes no PIBID de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras Minas – UFLA, integrantes do Programa. Realizou-se inicialmente uma revisão de literatura e, em seguida, para estabelecer o perfil profissional e pessoal das participantes, foram utilizados como instrumentos de coletas de dados questionário e entrevista. Os resultados apontam para a contribuições e ampliações das aprendizagens na docência e para a potencialização das inovações nas práticas pedagógicas, com vistas à ressignificação da ação pedagógica e da profissionalidade docente. Considera-se, diante dos referenciais teóricos estudados e das análises realizadas neste estudo que, o PIBID, proporcionou a estes futuros professores a ampliação de conhecimentos, capacidades e perspectivas de novas formas de reflexão acerca da docência e da prática pedagógica que desempenhavam. A pesquisa reafirma a necessidade de instituir espaços, no contexto da escola, de reflexão sobre a ação docente e de momentos de aproximação entre a teoria e a prática, entre os professores em formação e os professores em formação continuada, entre a escola e a Universidade.

**Palavras-Chave:** Formação Docente. PIBID Pedagogia. Educação Básica. Profissionalidade docente.

## ABSTRACT

Studies carried out by Gatti and André (2010) and André (2015) show the relevance of PIBID as a space that promotes learning and the acquisition of professional knowledge. They corroborate the ideas of Nóvoa (2009) and Canário (2007) regarding the importance of teaching learning in the professional context and reaffirm the necessary articulation between university and school to improve the qualification of teaching and learning processes in basic education. It is in this context that this research is inserted, whose objective was to investigate the contributions of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching - PIBID of Pedagogy for the resignification, organization and planning of teaching action in the context of basic education. To this end, we opted for a qualitative approach that had the theoretical contribution of Lüdke and André (2008). Two supervisory professors working in the PIBID of Pedagogy at the Federal University of Lavras Minas – UFLA, members of the Program participated in the research. A literature review was initially carried out and, then, to establish the professional and personal profile of the participants, a questionnaire and interview were used as instruments for data collection. The results point to the contributions and expansion of learning in teaching and to the potentialization of innovations in pedagogical practices, with a view to redefining pedagogical action and teaching professionalism. It is considered, in light of the theoretical references studied and the analyzes carried out in this study, that the PIBID provided these future teachers with the expansion of knowledge, skills and perspectives of new forms of reflection about teaching and the pedagogical practice they performed. The research reaffirms the need to establish spaces, in the context of the school, for reflection on teaching action and moments of approximation between theory and practice, between teachers in training and teachers in continuing education, between the school and the University.

**Keywords:** Teacher Training. PIBID Pedagogy. Basic education. Teaching professionalism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Histórico da Formação de professores no Brasil .....	23
Quadro 2 - Número de estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia .....	29
Quadro 3 - Os saberes dos professores segundo TARDIF (2017) .....	41
Quadro 4 - Experiência profissional .....	55
Quadro 5 - Resultados das Pesquisas Realizadas no Google Acadêmico em busca de artigos com relatos de boas práticas em parceria com o PIBID Pedagogia .....	65

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FORPEDI	Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNILAVRAS	Universidade de Lavras

## SUMÁRIO

<b>1 CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Trajetória formativa e profissional.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Construindo os alicerces da pesquisa .....</b>	<b>11</b>
<b>1.3 O objeto de investigação e seus objetivos .....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Escolas parceiras e participantes da pesquisa .....</b>	<b>15</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 A pesquisa qualitativa .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Os instrumentos para coletas de dados .....</b>	<b>18</b>
2.2.1 Questionário .....	18
2.2.2 Entrevista.....	18
<b>2.3 Análise de Dados.....</b>	<b>19</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Tecendo discussões acerca da formação de professores .....</b>	<b>21</b>
3.1.1 Formação de professores: aspectos históricos .....	22
3.1.2 Formação Inicial.....	28
3.1.3 Formação Continuada.....	32
3.1.4 Identidade Profissional e Saber Docente .....	38
<b>4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID .....</b>	<b>44</b>
<b>4.1 O PIBID de Pedagogia na Universidade Federal de Lavras – UFLA .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2 O PIBID/UFLA – Subprojeto de Pedagogia Presencial.....</b>	<b>50</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>54</b>
<b>5.1 Razões pela procura e participação no programa.....</b>	<b>56</b>
<b>5.2 Conhecimento das professoras sobre as atribuições e funções.....</b>	<b>58</b>
<b>5.3 Percorso formativo das professoras ao longo do programa .....</b>	<b>59</b>
<b>5.4 Desafios e ganhos pelas supervisoras como consequência da participação do PIBID. .....</b>	<b>61</b>
<b>5.5 Contribuições do PIBID para a consolidação da profissionalidade docente .....</b>	<b>63</b>
<b>5.6 Almanaque de Boas Práticas relacionadas ao PIBID de Pedagogia na Educação Infantil e nas Séries Iniciais .....</b>	<b>65</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>86</b>

## 1 CAMINHOS PERCORRIDOS

### 1.1 Trajetória formativa e profissional

Neste capítulo compartilho a minha trajetória formativa e profissional, por entender que resgatar esta memória é uma possibilidade de ampliação e compreensão dos processos que constituem a pessoa e profissional que me tornei hoje. Segundo Silva (2010), o processo de recordar funda-se “em uma operação mental, caracteristicamente individual, psicológica, que traz à baila elementos de um mundo íntimo, (inter)pessoal e cultural, os quais alimentam um quadro de referência partilhado” (p. 605).

Em busca de um caminho profissional a seguir, procurava um trabalho que pudesse fornecer recursos financeiros para custear um Curso Superior, mesmo sem saber que curso seria este. Entre uma busca e outra meu primeiro emprego acabou sendo em uma escola bem perto da minha casa.

Naquele momento várias emoções e preocupações passaram pela minha cabeça. Primeiro por ser o meu primeiro emprego, segundo pelo fato de a escola estar inserida em uma localidade onde aconteciam vários problemas relacionados a drogas. Mas, mesmo com essas indagações, me apresentei na escola. Passei, então, a exercer algumas funções administrativas e também a colaborar em algumas atividades pedagógicas.

Como todo primeiro trabalho, foi um ano difícil, de muitas descobertas e experiências. Para Larrosa (2002), “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Foi quando eu percebi o quanto havia me identificado profissionalmente, o quanto eu estava imersa naquele meio, com ideais para contribuir com o crescimento e as mudanças sociais daqueles e aquelas que ali estudavam.

Esse emprego possibilitou que eu custeasse um curso superior. Optei por cursar Normal Superior. O Normal Superior<sup>1</sup> estava sendo ofertado em algumas universidades particulares, devido à baixa procura pelo curso de Pedagogia.

Durante o período da graduação, eu trabalhava durante o dia e estudava a noite. Foi um período de sacrifícios e extremo aprendizado e eu não poderia deixar de citar nesta memória,

---

<sup>1</sup> Criado no ano de 1998 pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, o Normal Superior é uma Graduação de Licenciatura Plena instituído no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) para formar os profissionais da Educação Básica em nível superior. Mas, no ano de 2006, O Ministério da Educação (MEC) acabou com os cursos normais superiores do País, sendo que o curso para se tornar um professor da educação infantil seria o curso de Pedagogia.

os professores e professoras que muito me ensinaram e me apoiaram nos diferentes momentos da minha formação inicial. Lembro-me de todas as disciplinas que cursei, das palavras de incentivo e do sentimento de ter sido acompanhada ao longo desta etapa formativa.

Após o término da graduação, ingressei na carreira docente, sendo contratada pela rede estadual de ensino. Realizei algumas especializações *lato-sensu* que me permitiram ampliar também a área de atuação profissional, podendo além da docência, exercer também as funções na gestão da escola, direção, supervisão, orientação e inspeção escolar, além de professora de educação especial com algumas especificações como atendimento em sala recursos e laboratórios de aprendizagem.

Durante 4 anos, também atuei na tutoria do curso de Pedagogia da Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), neste período além de conduzir as atividades dentro do ambiente virtual de aprendizagem, mensalmente eu lecionava aulas nos polos presenciais. Foi assim que comecei a minha atuação na formação de professores.

Durante o período de agosto/2018 a abril/2019 também atuei como Supervisora do PIBID do curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, além de contribuir com os pibidianos em seus processos formativos, tive a oportunidade de aprofundar estudos que contribuíram para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as).

Atualmente, leciono na rede municipal e na rede estadual e participo do Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Lavras FORPEDI – Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas, o qual me permitiu adentrar os estudos no campo da formação docente.

A única certeza que tenho é que estou em construção, aprendendo a ser professora diariamente, no estudo, na pesquisa, na relação com os alunos e alunas, no convívio social e na reflexão da minha própria prática.

## **1.2 Construindo os alicerces da pesquisa**

Ao longo do curso Normal Superior, fui percebendo que embora gostasse da docência da Educação Infantil e das Séries Iniciais, surgiram os meus primeiros questionamentos relacionados a Formação de Professores, eu sempre confrontava teoria e prática, ora no próprio estágio supervisionado, ora nas vivências dentro da escola no horário de trabalho. Tais inquietações contribuíram por me impulsionar a continuar estudando sempre. Freire (1996), aponta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a

próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43). Dessa maneira, houve uma dedicação maior em repensar minhas práticas melhorando-as diariamente. E, por meio dos cursos de formação continuada, pude aprimorar meus saberes, validando na prática o que foi ensinado e apreendido nos cursos de formação.

No ano de 2010, já no chã da escola, observava um grupo de pibidianos(as) acompanhando as professoras que lecionavam Língua Portuguesa e Matemática, eles(as) sempre estavam fazendo atividades diferenciadas dentro e fora da sala de aula. Diante da minha curiosidade em saber o porquê daquele grupo de pibidianos e pibidianas foi que eu tive o meu primeiro contato com o PIBID.

Mas o que é o PIBID? Quais são os seus objetivos?

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é uma política pública educacional que traz em sua configuração o incentivo à formação docente, em que se articulam as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos e que oferecem cursos de licenciatura, e as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Promovendo assim, a inserção dos pibidianos no cotidiano das escolas, a fim de proporcionar-lhes oportunidades de criar e experienciar metodologias e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola parceira (BRASIL, 2013).

De acordo com Burggrever e Mormul (2017, p.100),

[...] o programa deve proporcionar uma formação inicial que alie a prática com a teoria. E contribuir para a formação de professores, por meio da vivência, aprendizagem e trocas de experiências com os professores da Educação Básica e ainda possibilita aos licenciandos um contato mais profícuo com os alunos das escolas e com a realidade da Educação Básica (BURGGREVER; MORMUL, 2017, p. 100).

Dessa maneira o programa foi criado com o intuito de proporcionar aos docentes o incentivo quanto sua formação além de incluir os pibidianos no âmbito escolar para experienciarem as práticas pedagógicas e ganharem experiência na área que irão atuar. Quanto aos intuítos do programa, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2016) os objetivos 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 e aprendizagem; V. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. VIII. Articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencializem a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; IX. Comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (BRASIL, 2016, p. 111).

O que me saltava os olhos era ver o trabalho contínuo e diferenciado desenvolvido pelo grupo com imensa afinidade e dedicação. Eu ficava idealizando um grupo PIBID em cada turma da escola. E, imaginariamente, analisava como esse diferencial poderia interferir dentro da sala de aula, tanto para os(as) pibidianos(as) quanto para os(as) professores(as) regentes refletindo diretamente na aprendizagem dos(as) alunos(as).

Em 2018, surgiu a oportunidade de integrar, na condição de supervisora, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, sob a coordenação da Universidade Federal de Lavras - UFLA. A minha inserção no lócus das atividades do PIBID iniciou em agosto de 2019 e teve a duração de 10 meses no qual foi possível partilhar com os sujeitos envolvidos no programa os saberes docentes e relacioná-los a um contexto marcado pela prática. Ressalto a experiência em orientar os bolsistas como uma ação importante dentre as funções atribuídas ao supervisor, uma vez que, cabe ao professor supervisor o compromisso com a preparação prática/formação dos futuros profissionais. Silva e Souza (2011, p. 4) destacam que atuar como professor-supervisor significa cooperar com o “[...] processo de formação dos licenciandos, de maneira que os mesmos se sintam motivados e preparados para atuarem como docentes”. É um processo que envolve compartilhar a experiência em sala de aula adquirida ao longo dos anos, oferecendo suporte e segurança aos futuros professores. (CARVALHO; ARRUDA, 2012).

O envolvimento com o PIBID me oportunizou a participação em grupos de estudos para o compartilhamento de experiências e ideias, o trabalho coletivo e colaborativo e o aprofundamento teórico para confronto direto entre teoria e prática, propiciando reflexões nas

ações do exercício da profissão. Essas situações permitem ao professor reelaborar e reinventar a sua prática pedagógica, além de estimular a produção de ideias e modos de agir essenciais às reais necessidades da escola. As aprendizagens acumuladas nesse período foram de suma importância para o aprimoramento da minha prática pedagógica.

Mas, no meio desta jornada, fui selecionada através do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras e não consegui liberação da escola a qual eu atuo, sendo necessário que eu optasse pelo gozo de férias prêmio<sup>2</sup> para poder cursar as disciplinas do Mestrado. Tendo por consequência, o desligamento das atividades do PIBID como Professora Supervisora, pois para ser supervisora, faz-se necessário estar alocado em sala de aula, fazendo o exercício da docência.

### **1.3 O objeto de investigação e seus objetivos**

Durante a minha atuação no PIBID observei os diversos olhares dos(as) colegas de profissão. Ao desenvolvermos atividades coletivas no pátio da escola, várias vezes notei resistência por parte dos(as) outros(as) docentes em desenvolver um trabalho coletivo com auxílio dos(as) pibidianos(as). Mas qual seria a razão de as professoras não acolherem? Quais seriam os motivos para esta apreensão?

Frente a essas indagações e às minhas inquietações decidi então buscar compreender o que de fato ocorria em um projeto do PIBID, como se dava seu desenvolvimento e quais suas possíveis contribuições para a formação de todos os envolvidos. Destaca-se que o programa possui o objetivo de aproximar a escola da universidade, aliando a teoria à prática.

Nesse sentido, o Pibid apresenta novas possibilidades para a organização da formação docente, pois visa a superação de antigas práticas dicotômicas, marcadas entre teoria e prática, pesquisa e ensino, escola e universidade. Ao possibilitar aos licenciandos uma imersão mais contínua e prolongada nas diversas dimensões e contextos do campo de trabalho docente: a escola. A formação docente, o Pibid, contribui para o reconhecimento da complexidade que envolve a constituição do sujeito professor (UNIOESTE, 2013, p. 2).

Ressalta-se que a formação docente precisa estar fundamentada em uma formação sólida no que tange a prática e a teoria, privilegiando a produção de conhecimento e a formação dos sujeitos. Dessa maneira, a experiência adquirida por meio do PIBID pode possibilitar à reflexão

---

<sup>2</sup> São três meses de afastamento remunerado destinados somente para os servidores estatutários, após o cumprimento de 5 (cinco) anos de efetivo exercício.

sobre os elementos que constituem a formação do professor. Além dessa reflexão, o programa pode possibilitar a elaboração, de maneira coletiva, de estratégias de aprendizagens. Segundo Burggrever e Mormul (2017), essa elaboração conduz o professor da escola básica a repensar suas aulas e inserir a pesquisa como aporte para sua atuação prática. Freire (1996) complementa,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Nessa direção, inserida na linha de pesquisa desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID de Pedagogia para a atuação e ressignificação da docência por Professoras Supervisoras atuantes no Programa. De forma específica, objetivou-se ainda:

- identificar razões pela procura e participação no programa;
- analisar o percurso formativo das professoras ao longo do programa;
- relatar os desafios e os ganhos pelas supervisoras como consequência da participação do PIBID;
- sintetizar possíveis contribuições do PIBID para a consolidação da profissionalidade docente.

#### **1.4 Escolas parceiras e participantes da pesquisa**

Para a escolha dos sujeitos da nossa pesquisa, utilizei o seguinte critério: estar atuando como Professora Supervisora do PIBID de Pedagogia Presencial da Universidade Federal de Lavras (2018-2020).

A Universidade Federal de Lavras – UFLA, integra o grupo de Instituições de Ensino Superior que fazem parte do PIBID. Segundo Heitor (2017, p. 60), “o primeiro Edital CAPES/DEB PIBID foi publicado no final do ano de 2007 e nesse se obteve aprovação para o projeto que envolveu o curso de Licenciatura em Química da UFLA, sendo que o início efetivo do desenvolvimento do projeto se deu somente em 2009”. E desde então, a Universidade vem ofertando o PIBID para vários cursos de licenciaturas e várias escolas estaduais e municipais, colaborando para a parceria universidade e escola.

Procedendo dessa maneira, identifiquei duas professoras atuando no PIBID Pedagogia. As quais foram identificadas como Professora 1 – P1 e Professora 2 – P2.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 A pesquisa qualitativa

Esta dissertação de mestrado se ancorou nas abordagens qualitativas, pois a escolha por este tipo de investigação contempla uma variedade de técnicas que podem ser utilizadas para descrever e interpretar os símbolos e significados que grupos sociais que conferem a sua experiência (MOLINA NETO, 2010).

Para Gatti e André (2010) as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais corroborando com Gibbs (2009) que diz que “este tipo de pesquisa visa abordar o mundo “lá fora” e (não contextos especializados de pesquisa, como laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras”.

Na pesquisa qualitativa, a fonte de dados se origina do ambiente natural, no qual o investigador se constitui como instrumento principal de observação. Além disso, tendo como base que a pesquisa qualitativa é descritiva, nesse estudo, serão realizadas a descrição das atividades que foram propostas, sua execução e análise.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49). Quanto ao trabalho do investigador qualitativo, os mesmos autores apontam que, “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Os pesquisadores que escolhem o método qualificativo para organizarem sua pesquisa, têm como objetivo explicar o motivo dos acontecimentos das coisas, sendo que o pesquisador se torna sujeito e, ao mesmo tempo, objeto de suas pesquisas. Além disso, nesse método, informações são aprofundadas e novas informações são desenvolvidas. Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualificativa tem como foco os aspectos da realidade, objetivando na “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (p. 32).

Negrine (2010) entende que os estudos qualitativos não se preocupam em estabelecer generalizações e reconhece que cada local produz significados particulares e restritos. Assim,

explorarei, descreverei e narrarei, tendo a possibilidade de identificar, entender, compreender valores, atitudes e significados referentes ao objetivo desta investigação. Podendo, ao final, entender como as Professoras, na condição de Supervisoras compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente.

A participação das Professoras Supervisoras ocorreu por meio de um convite realizado no momento da reunião que as mesmas fazem semanalmente no recinto da Universidade. O projeto de pesquisa foi apresentado e elas receberam os documentos relacionados ao consentimento em participar da pesquisa.

## **2.2 Os instrumentos para coletas de dados**

Como ferramentas elementares para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

### **2.2.1 Questionário**

O questionário pode ser conceituado como um instrumento de coleta de dados. É constituído por várias perguntas que devem ser respondidas de forma escrita pelo informante, no qual o pesquisador não estará presente. O principal objetivo desse instrumento é levantar opiniões, interesses e situações vivenciadas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Uma das vantagens da utilização do questionário é que o tempo é economizado e um grande número de dados pode ser coletado, pode atingir a um número maior de pessoas, as respostas são obtidas de forma mais objetiva e rápida, há uma liberdade maior nas respostas devido seu caráter de anonimato, quando for o caso, e permite mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

Segundo Moresi (2003) “o questionário é o instrumento mais usado para o levantamento de informações”. Neste estudo, o questionário teve como finalidade traçar o perfil pessoal e profissional das participantes. Foi entregue por escrito e também respondido por escrito, conforme anexo II.

### **2.2.2 Entrevista**

A entrevista pode ser utilizada quando o pesquisador precisa colocar dados que não são documentados na sua pesquisa. É uma técnica que envolve interação social, onde uma das

partes objetiva obter os dados e a outra apresentar as informações, funcionando como fonte. Gil (1999) conceitua a entrevista como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. As entrevistas são direcionadas de formas flexíveis, podendo ter alterações nos tópicos e inclusão de questões, possibilitando captação da expressão corporal das entrevistadas, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas, possibilitando conseguir informações mais precisas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) as principais vantagens do uso da entrevista são:

Não exige que o entrevistado saiba ler e escrever.

Apresenta muita flexibilidade, pois o entrevistador pode facilmente adaptar-se às características das pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.

Possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade da voz e a ênfase nas respostas.

Possibilita ao respondente o esclarecimento das questões.

Permite a obtenção de dados com elevado nível de profundidade. Oferece maior garantia de respostas do que o questionário.

Possibilita que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente (p. 73).

A entrevista desta pesquisa é caracterizada como uma entrevista semiestruturada, para a qual houve a constituição de um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema, quer seja as especificidades sobre o PIBID em vários aspectos, mas que permitiu, ao longo da aplicação da técnica, que os entrevistados falassem de maneira livre sobre os assuntos surgidos ao longo dos desdobramentos do tema principal.

### **2.3 Análise de Dados**

Para Marconi e Lakatos (2003), a análise dos dados é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores.

Segundo André e Lüdke (2008), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, este caso, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Para análise de dados a técnica utilizada foi a análise de conteúdo de Laville e Dionne (1999), segundo estes autores deve-se utilizar uma organização inicial da documentação

produzida e à medida que vão ocorrendo os progressos da coleta, como a transcrição das entrevistas, é feito um breve apanhado de seu conteúdo com a finalidade de facilitar seu uso no momento da análise e da interpretação em função das questões e hipóteses da pesquisa que guiaram a escolha dos documentos. Assim o pesquisador coleta dados, registra, elabora percepções acerca do fenômeno, faz as reflexões e retoma a pesquisa.

Diante dos dados metodizados, deve ocorrer a interpretação como recomenda Gil (2002), o pesquisador deve “estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com os outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente”. Isto é, foram verificadas as relações existentes entre os dados coletados e os conhecimentos já adquiridos, para posteriormente gerar novas reflexões.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção apresentaremos os aportes teóricos que nos auxiliam na discussão do objeto de estudo. O objetivo deste capítulo será discorrer sobre temáticas relacionadas à formação dos professores, seu histórico, a formação inicial e continuada e, para finalizar, será discutido sobre a identidade profissional e o saber docente.

#### **3.1 Tecendo discussões acerca da formação de professores**

O problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual. As constantes mudanças que ocorrem no mundo globalizado vêm criando sempre novas demandas para o ambiente escolar.

Sabemos que nos últimos 50 anos, a formação de professores vem se constituindo como um enorme espaço de interesse para o desenvolvimento de pesquisas e investigações, assim como busca por políticas educacionais e práticas consistentes e inovadoras para amenizar os problemas atuais. André (2010) afirma que a produção acadêmica e científica relacionada ao tema formação de professores tem-se elevado substancialmente. Autores como Nóvoa (2009), Imbernón (1994), Tardif (2017), Libâneo (2011) e Gatti e Barreto (2009) também tem encaminhado pesquisas sobre essa temática, corroborado por Andrade (2014, p. 24) que discorre sobre essa temática. Para o autor, as pesquisas “apontam a necessidade de se re(pensar) a formação de professores em uma perspectiva crítica, dialógica e reflexiva, tendo em vistas as necessidades educacionais que emergem num contexto histórico, social, político, econômico e cultural”.

Conforme Imbernón (2010), a formação docente é um processo contínuo que ocorre ao longo de sua atividade profissional, podendo contribuir para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas que envolve a profissão e considerem as necessidades do coletivo, com o objetivo de se criar um processo formador que auxilie o estudo do cotidiano escolar e suas implicações na profissão docente, contribuindo para o fortalecimento da profissão docente.

As situações problemáticas podem acontecer por muitos fatores, dentre eles a desmotivação diante da profissão, práticas em relação ao domínio da classe, na exposição de conteúdos ou até mesmo na postura perante a comunidade escolar. Mas, segundo Duran e

Nascimento (2000), a formação dos professores vai além do aprendizado sobre técnicas e regras de ensino, ou seja, o professor deve buscar constantemente construir habilidades e conhecimentos para sua área de trabalho e também para sua área de estudos.

Quando é debatido a conceituação de educar, logo é importante mencionar que educar não é apenas uma transferência de informações, mas também, é uma maneira de auxiliar o outro na tomada de consciência em relação a si mesmo e a sociedade, pois, segundo Cunha (2013), “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (p. 612).

Nessa função educativa, o professor tem a responsabilidade de dar suporte e fornecer ferramentas de modo que o aluno possa realizar a melhor escolha sobre o caminho a seguir. Segundo Gadelha (2017, p. 7) “o estudo do professor é definido por uma ordem pedagógica de intervenção na realidade no que se refere à prática pedagógica, passando assim a ser um ser histórico e socialmente contextualizado”.

Isso posto, a formação de professores perpassa vários âmbitos que dizem respeito ao professor, seja no campo familiar, cultural e também em seu percurso acadêmico, sendo de suma importância em meio ao processo profissional.

### 3.1.1 Formação de professores: aspectos históricos

As mudanças constantes da sociedade, o modo de organização dos hábitos e costumes e o avanço da tecnologia contribuiu para que as entidades governamentais se atentassem para a importância de saber refletir, compreender e agir de forma crítica e reflexiva no ambiente escolar e na sociedade, tornando a temática “Formação de Professores” necessária (ALONSO, 2008).

O cenário atual que se configura a educação, se desdobra de maneira diferente da formação inicial que muitos professores em exercício profissional tiveram. Com isso, é gerado entre os profissionais da educação o que a autora Alonso (2008) denomina de “mal-estar”, que, segundo a mesma, é “o conjunto de reações dos professores como grupo profissional “desajustado”, em consequência das transformações sociais, políticas e econômicas da atualidade” (ALONSO, 2008, p. 758).

Essa esfera de desajuste tem imprimido mudanças nas propostas de formação de professores, com o intuito de superação e minimização desse cenário. Dessa forma, é colocado em destaque a importância que os professores assumem dentro do processo de ensino e

aprendizagem. “Nessa perspectiva, uma redefinição da formação do professor teria por objetivo fomentar ou promover aprendizagens ativas, tentando superar a simples aquisição de conteúdo escolar preestabelecido” (ALONSO, 2008, p. 760).

Para Saviani (1944), a escola tem o papel de propiciar o ingresso das novas gerações ao mundo da sabedoria, do saber constante, científico porque o homem necessita continuamente estar em constante existência para adaptar-se à natureza ajustando as suas necessidades. Dessa maneira, cabe a escola levar o aluno ao mundo da descoberta e do conhecimento e para a realização dessa ação, a formação dos professores precisa estar fundamentada nessa prática. Quanto a isso, Ferreira (1996), ressalta que a escola de hoje está indo por um caminho que precisamos repensar sobre a formação do professor que tem que ser uma formação continuada para ensinar aos alunos resultados positivos onde ele possa usufruir as práticas pedagógicas com professores atualizados e modernizados.

Portanto, o desafio dos profissionais docentes é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas. Nóvoa (2002) menciona que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este autor, a formação se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

A fim de compreendermos a que se refere a formação de professores e compreendermos como ela se desenvolveu no Brasil, apresentaremos um breve quadro síntese.

Quadro 1 – Histórico da Formação de professores no Brasil

<b>Breve Histórico da Formação de Professores no Brasil</b>	
<b>1827</b>	Foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Determinou-se que os professores deveriam ser treinados, às próprias custas, para o uso do método nas capitais das províncias brasileiras.
<b>1834</b>	O ensino primário passou a ser responsabilidade das províncias. Foi adotado o modelo europeu de Formação de professores com a criação das Escolas Normais. As primeiras foram na Bahia (1836), Mato Grosso (1842) e São Paulo (1846).
<b>1890</b>	A instrução pública do estado de São Paulo foi reformada e além do enriquecimento dos conteúdos curriculares, foram acrescentados exercícios

	práticos de ensino em escolas experimentais a fim de preparar o professor para a realidade de sala de aula. Ao final do século XIX, as Escolas Normais que correspondiam ao nível secundário de então (hoje seria o final do Fundamental 2 e Ensino Médio) se consolidaram na formação de docentes da época. Esses profissionais seriam os professores do ensino primário.
<b>1924</b>	Foi criada a Associação Brasileira de Educação reunindo profissionais que acreditavam em novas propostas pedagógicas. Três anos depois, em 1927, aconteceu a primeira Conferência Nacional de Educação.
<b>1932</b>	Houve a reforma das Escolas Normais com a criação de Institutos de Educação que buscavam consolidar um modelo pedagógico-didático de Formação de professores.
<b>1939</b>	A preocupação com Formação dos Professores foi direcionada das Escolas Normais para as Universidades que tiveram como modelo a Faculdade Nacional de Filosofia, dividida nos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Os cursos de Licenciatura formavam os professores para diversas disciplinas do ensino secundário e os cursos de Pedagogia formavam os professores das Escolas Normais.
<b>1946</b>	O Ensino Normal foi reformulado mais uma vez, sendo dividido em dois ciclos: o ciclo ginásial (4 anos) possuía currículos centrados nas disciplinas de cultura geral e o ciclo colegial (3 anos) tinha como meta formar professores do ensino primário. Já os cursos de Licenciatura contemplavam primordialmente os conteúdos-cognitivos. Infelizmente, os aspectos pedagógicos-didáticos, ao invés de serem encarados como algo a ser assimilado na prática, foram tratados como conteúdo a ser transmitido aos futuros professores.
<b>1968</b>	Com a Reforma Universitária, o objetivo central das universidades passou a ser de formar rapidamente profissionais para o mercado de trabalho.
<b>1971</b>	Os ensinos primários e secundários passaram a ser chamados de Primeiro e Segundo graus.

<b>1982</b>	Os cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) formavam professores para as últimas séries do 1º e o 2º grau. Já o curso de Pedagogia era responsável pela formação de especialistas em educação para ocupar cargos como diretor, orientador educacional, supervisor e inspetor.
<b>1996</b>	Uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) criou Institutos de nível superior com uma Formação de Professores mais compacta como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura.
<b>2002</b>	Foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A partir de então, o nível superior passou a ser condição obrigatória para professores da educação básica.  Pode-se observar uma maior preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais necessárias para a atuação docente. A aprendizagem do professor é marcada pelo princípio de ação-reflexão-ação e a prática deveria permear toda a <u>formação docente</u> .
<b>2007</b>	Criação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) com o propósito de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura aproximando-os de escolas de educação básica para mais vivências práticas.
<b>2009</b>	Foi instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com o intuito de fomentar programas de Formação Inicial e Continuada de professores.
<b>2018</b>	É apresentada a Base Nacional Comum para a Formação de Professores de Educação Básica. A proposta é a de revisar as diretrizes dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas para imprimir um maior foco na prática da sala de aula.

Fonte: Da autora (2021) – adaptado Ana Maria Menezes. <https://kanttum.com.br>

É importante realizar essa recuperação sobre a trajetória da formação docente para a percepção de como a identidade do professor foi sendo construída ao longo dos anos. Nesse contexto, a formação de professores está atrelada diretamente a uma perspectiva histórica que contribui para o entendimento acerca do desenvolvimento dessa formação. Ressalta-se também que, ao analisar a trajetória dos cursos normais, estes cruzam com a formação superior nos

cursos de pedagogia, sendo, nos dias atuais, os cursos que responsáveis pela qualificação dos professores da Educação Básica.

Percebe-se que as mudanças atuais nos cursos de formação de professores, estão articuladas à reforma educacional ocorrida no ano de 1990. Nesse momento, ocorriam vários movimentos das reformas neoliberais que tinham como objetivo primário a expansão da educação básica. Segundo Scheibe (2008), no Brasil, esse processo aconteceu no mandato de oito anos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em que as políticas sociais se subjugaram à política econômica.

A história da formação docente no Brasil tem seu início no século XIX, com cursos específicos para o ensino das primeiras letras. Nessa época foram criadas as escolas normais que correspondiam ao nível secundário passando, mais adiante, ao Ensino Médio. “As primeiras escolas de formação de professores no país foram as escolas normais. Surgiram logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar” (SCHEIBE, 2008, p. 43).

A partir do século XX, há uma preocupação maior com a formação dos professores para o nível secundário (Ensino Fundamental e do Ensino Médio). Dessa forma, no final dos anos 1930, houve um acréscimo de mais um ano para a formação destinado ao ensino no nível secundário. Esse acréscimo foi intitulado 3 + 1.

[...] esse modelo foi aplicado também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em Educação e, complementarmente, professores para as escolas normais em nível médio. Os formados nesse curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. Em 1986, [...] o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 161 sobre a reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. As instituições privadas se adaptaram para oferecer esse tipo de formação ao final dos anos 1980 (GOMES *et al.*, 2019, s/p.).

De 1937 a 1945 foi delineado um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino, uniformizando a formação para o magistério. Do ano de 1957 a 1965, destacou-se a atuação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), que foi um acordo entre MEC/INEP e USAID , objetivando na instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao

campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência (TANURI, 2000).

Em 1996 foi publicada a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual muitas alterações foram realizadas a respeito dos cursos de formação de professores. Os cursos foram efetivados e implementados nesse período.

No ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura

Segundo Gomes et al. (2019), somente no ano de 2006, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia foram aprovadas. Foram reconhecidos como licenciatura objetivando a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio na modalidade normal e também para a Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores.

O quadro síntese nos permite observar que em todos esses anos, com todos estes dados históricos, a formação de professores vinha preocupando-se apenas com a formação inicial dos docentes. A partir do artigo da LDB<sup>3</sup> artigo 62, parágrafo único é que notamos o surgimento enfatizado do termo formação continuada, leia-se “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. (BRASIL, 2013)

Nóvoa (1997) parte do princípio de que a formação se dá através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e de (re) construção permanente da identidade profissional, que ocorre no processo interativo e dinâmico, de troca de experiências e partilha dos saberes. Então, podemos compreender a formação de professores seja na formação inicial e/ou na formação continuada, uma perpassando o caminho da outra em busca de uma formação sólida e que realmente contribua para a melhoria da educação no país.

Nessa direção, Tardif (2017) destaca que na formação de professores, devemos encontrar uma articulação que promova o equilíbrio entre os conhecimentos construídos com a universidade a respeito do ensino e os saberes construídos pelos professores em suas experiências diárias na escola. Corroborando Libâneo (2011, p. 28), ao afirmar que “a escola

---

<sup>3</sup> LDB - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. Esta legislação foi criada com base nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior.

precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises e críticas”.

Júnior (2020) aponta que a formação inicial e a formação continuada fazem parte da construção pedagógica e humana de um professor. E que, possivelmente, é nessas formações que se desperta a curiosidade de um docente para que possa exercer a docência com amor e compromisso. Nesse contexto, o processo formativo deve ser repensado de forma interativa e essencial para qualificação inicial e continuada. Interação esta, que para Júnior (2020, p. 38), “se materializa nos estágios ou programas de extensão como o próprio PIBID”, uma vez que o PIBID atende a formação inicial e a formação continuada em sua dinâmica de execução.

Nas seções subsequentes, trataremos das possibilidades de compreensão sobre a formação inicial e continuada de professores e identidade docente, a fim de elucidar o tema em questão.

### 3.1.2 Formação Inicial

A formação inicial pode ser entendida como os percursos institucionais de formação de uma profissão, possibilitando a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os responsáveis por essa formação inicial, são os cursos de licenciaturas, que se propõem a relacionar a formação dos professores aos objetivos mensurados na legislação brasileira.

A temática da formação inicial tem sido alvo de debates no âmbito educacional, debates estes que discutem sobre a qualidade da formação dos futuros profissionais ou até mesmo daqueles que já estão estabelecidos na área. Segundo Gadelha (2017), o prelúdio da formação dos professores pode ocorrer de inúmeras maneiras,

[...] sendo, por meio de um curso de magistério; por meio de uma faculdade de licenciatura, para os que procuram uma vertente profunda e especializada ou pode ainda ocorrer fora do contexto acadêmico como, por exemplo, quando uma jovem começa a dar aulas particulares a fim de complementar renda e/ou com intuito de aprender ao ensinar, ou seja, na busca pela troca de conhecimentos (GADELHA, 2017, p. 11).

A grande dificuldade que perpassa a formação inicial de professores é mensurar a prática pedagógica considerando o conhecimento teórico e prático com as demandas educacionais atuais.

De acordo com Gatti (2010), cada vez mais a formação inicial de professores assume importância, por conta das exigências que são colocadas diante da educação básica na sociedade contemporânea, fato que implica na reflexão e elaboração de novas competências profissionais que o(a) professor(a) deve adquirir.

Diferentes autores como Tartuce, Nunes e Almeida (2010) e Gatti (2010) destacam que as questões históricas do não reconhecimento social da profissão, da precarização do trabalho docente, a defasagem salarial e os atrasos nos pagamentos, assim como as salas superlotadas seriam fortes contribuintes para a redução no interesse em lecionar. No entanto, nos últimos anos, no que se refere ao ingresso no curso de licenciatura, especificamente nos cursos de Pedagogia tem aumentado. Veja a representação abaixo:

Quadro 2 – Número de estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia

<b>Número de Estudantes Concluintes dos Cursos de Pedagogia, segundo o ENADE 2014 e 2017</b>						
<b>Anos de Referência</b>	<b>2014</b>			<b>2017</b>		
	<b>P Presente</b>	<b>A Ausente</b>	<b>T Total</b>	<b>P presente</b>	<b>A ausente</b>	<b>T total</b>
Região Norte	18.337	2.643	20.980	14.323	2.143	16.466
Região Sul	27.898	4.279	32.177	37.782	5.747	43.529
Região Sudeste	46.284	8.042	54.326	45.997	8.258	54.255
Região Nordeste	7.271	2.087	9.358	6.293	1.233	7.526
Região Centro Oeste	12.073	2.232	14.305	9.256	1.547	10.803
<b>Brasil</b>	111.863	19.283	<b>131.146</b>	113.651	18.928	<b>132.579</b>

Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis nos relatórios de área (Pedagogia) do ENADE dos anos de 2014 e 2017.

Fonte: Da autora (2021).

De acordo com o exposto no quadro 2, a conclusão nos cursos de Pedagogia vem apresentando progressão comparando-se os anos de 2014 e de 2017, o que enfatiza a necessidade de termos cursos que aliam a teoria e a prática, colaborando para que a formação inicial seja um pontapé para o profissional docente se constituir, se afirmar e se reafirmar dentro da profissão.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2002, p. 18).

Nesse sentido, a licenciatura possibilita a construção do saber docente e também a construção da identidade do professor, visto que o professor está em constante aprendizado sobre sua prática docente de modo a contribuir para a formação de seu aluno.

Pereira (2004) pontua que dialogar com a formação inicial possibilita uma melhor compreensão na forma como o professor se constrói, identificando as marcas que constituíram seu processo de formação docente. Nóvoa (2009), completa discorrendo que a formação de professores é um momento sensível, é a partir dela que ocorre a integração do sujeito na escola. Nesse período, entre ser aluno e ser professor, é necessário que as bases estejam fundamentadas em referenciais lógicos de acompanhamento, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. Para o autor é por meio da partilha, da troca de experiências com outros profissionais e por meio de grupos de discussões que a formação irá se fortalecer e amparar o seu trabalho posteriormente.

Uma das formas de fundamentar esta base é promover ações para que os pibidianos/as sejam e estejam realmente inseridos e participativos no chão da escola, podendo vivenciar com e na prática a teoria aprendida dentro das Universidades.

A LDB (2013) prevê ainda, em relação à importância da formação teórica e prática em seu artigo 61:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2013, p. 35).

Sobre a formação inicial, Castro e Amorin (2015) afirmam que deveríamos pensar em um cenário no qual os professores, ao fim de sua formação na licenciatura, não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas, principalmente, que tivessem alcançado um grau de confiança e autonomia em enfrentar os desafios cotidianos. A formação inicial tem sido descrita como formação acadêmico-profissional, pois, conforme Santos (2012):

Discute-se a necessidade de os cursos de licenciatura aproximarem-se da complexidade da escola e dos aspectos que envolvem a docência. Assim, a aprendizagem profissional da docência e seu processo de iniciação tem sido um tema abordado no âmbito das pesquisas, tanto no que se refere às práticas formativas, quanto às políticas de formação de professores (SANTOS, 2012, p. 358).

Perante esse cenário desafiador, foram criados programas governamentais que buscam a melhoria da educação no Brasil, compreendido por um conjunto de interações e cooperações entre professores universitários, professores que estão na escola e PIBIDIANOS. E foi em meio a tantas procuras e criações que o PIBID surgiu no ano de 2007, como uma das iniciativas para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, além disso, o projeto pautou-se na busca de apoiar projetos de iniciação à docência em instituições de ensino superior, atendendo a uma das atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que é fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

Nessa direção, esse programa instiga a investigação de problemas vivenciados no processo de ensino-aprendizagem e também provoca a participação e reflexão de futuros professores na prática docente com caráter inovador e interdisciplinar.

Para Castela e Martelli (2013), a presença do PIBID nas universidades contempla a iniciação à docência, oferecendo ao estudante a oportunidade de adentrar nas escolas públicas e conhecer o real, que de repente não está presente na academia. Ainda, conforme as autoras, “a formação inicial perpassa diferentes contatos, convivências e experiências por meio da presença de quem está sendo formado em outros ambientes, especialmente a escola, lócus cotidiano do fazer docente.” (MARTELLI; CASTELA, 2013, p. 13). As autoras apontam para a necessidade de que os estudantes de licenciatura estejam mais próximos da realidade das escolas, por isso, acaba por corroborar com a ideia de que o PIBID é uma ação favorável à observação, à tematização e à problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e de conhecimento. Ações que tendem a permitir uma maior aproximação com a profissão a ser seguida, propiciando aos futuros docentes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem continuamente as práticas pedagógicas docentes, estando alinhados às novas demandas e necessidade de aperfeiçoamento constante, uma vez que a educação não se dá somente no interior da escola, pelo contrário, é fruto das relações sociais, interpessoais, de comunicação entre grupos e do contexto histórico e social em que estamos inseridos.

### 3.1.3 Formação Continuada

As iniciativas instauradas durante o período em que os professores se desenvolvem enquanto profissionais são instituídas como formação continuada. Essa formação pode ser de várias formas e também com duração diferente, sendo considerada um processo de formação. Para mobilizar esta formação, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências que possibilitam o processo. Ressalta-se que, a formação continuada, é referência fundamental no que diz respeito ao saber docente, reconhecendo e valorizando estes saberes.

Atualmente ao se falar em Educação de qualidade é preciso mencionar a formação continuada de professores, que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, um ponto fundamental das políticas públicas para a melhoria da educação, haja vista os múltiplos desafios que se apresentam à escola e, simultaneamente, aos educadores.

Ressalta-se que, nas décadas de 1980 e 1990, houve vários debates relacionados às políticas de ensino, bem como na formação do professor. Essas discussões geraram duas vertentes, a primeira direcionada a renovação do ensino e a segunda voltada para a reestruturação dos cursos de Graduação e Pós-graduação no Brasil. Nesse intervalo de tempo,

emergiu aprofundamentos relacionados a diferentes propostas para a formação de professores, elevando os níveis de qualidade da educação; esse incentivo manifestou-se por meio da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei tem por objetivo assegurar o aperfeiçoamento da profissão nas instituições públicas de ensino municipais e estaduais. Segundo os artigos 87 e 67 da lei:

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Artigo 87 (das disposições transitórias) - Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:

Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância (BRASIL, 2013).

Segundo as autoras Medeiros e Bezerra (2016), o governo e as universidades se empenharam para se fazer cumprir o parágrafo 40 do artigo 87 da LDB no qual diz respeito a plena formação dos professores. Segundo o documento, “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2013, s/p.). Nessa perspectiva, foram incorporados, no ensino superior, novas dinâmicas de formação, como por exemplo, a educação a distância e os cursos sequenciais.

Ao reporta-se a trajetória histórica da formação de professores, considera-se que a prática do professor perpassa por diferenciados projetos políticos e concepções históricas. Essa dinamicidade impulsiona, a formação continuada, para a transformação do ambiente de trabalho, de toda a comunidade escolar e do meio social.

De acordo com Souza e Lima (2016), a dinamicidade das informações requer que o professor se atualize constantemente para saber lidar melhor com os conhecimentos construídos, visto que a formação inicial não garante a preparação suficiente para exercer a profissão, a formação continuada torna-se um meio essencial para as exigências atuais, pois é a extensão da formação inicial e torna-se essencial uma vez que a prática docente se constrói na ação-reflexão. A ação-reflexão impulsiona a tomada de consciência do educador, levando em consideração que a formação docente o direciona a uma prática social crítica (MEDEIROS; BEZERRA, 2016). Os estudos de Freire (1996) corroboram com as afirmações supracitadas destacando que a formação continuada tem como propósito a apropriação do conhecimento levando a autonomia e a prática crítica e reflexiva. Segundo o autor:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

É necessário que o docente dê prosseguimento a sua formação, já que é inaceitável a ideia de que, em algum momento, possa ela ser considerada completa e esgotada, pois essa formação deve ser construída no cotidiano escolar de forma constante e contínua para que se possam conseguir bons resultados.

A formação continuada como um processo permanente na construção da qualificação docente, são discutidas por Imbernón (2010) e Nóvoa (1995) como pontos importantes para a qualificação dos processos educativos. Para os autores, os professores precisam fazer parte deste processo tanto quanto sujeitos investigados como agentes na participação deste processo da construção do conhecimento.

Nessa direção, Libâneo (1998) corrobora ao destacar que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente e pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

Imbernón (2010), ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Esta prática está além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente e supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, assim:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Nas palavras de Imbernón (2010, p. 69), a formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Assim, associar a teoria e a prática na formação continuada é uma necessidade que enriquece os seus possíveis resultados, porque é na prática, com a prática e a partir da prática que os docentes se constituem profissionalmente e, assim constroem teorias que fundamentam novas práticas. Discurso este que está em consonância com pesquisas e com os estudos de Sacristán (2000), Nóvoa (2009) e Imbernón (2010) que defendem que o estudo coletivo de professores contribui para a constituição e fortalecimento do trabalho docente, e consequentemente, para melhoria da qualidade social da educação.

A formação continuada, deve fazer parte do crescimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica, e ressignificando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Para Imbernón (2011), a questão da formação continuada é bastante abrangente e está ligada ao ensino, do currículo, da profissão docente e do desenvolvimento da escola, além da aprendizagem do conteúdo a ser dada em sala de aula, a formação de professores traz aspectos relevantes que atribui o ser professor. Confirmando Freitas (2007), que relata que a formação continuada é uma transformação de recurso estratégico favorecendo as inovações que se realizam nas sala de aula, de outra maneira, a dinâmica da formação continuada consiste em uma direção para o domínio da experiências adquiridas, tendo em vista a adaptá-la com as novas situações vividas pelos docentes na contemporaneidade.

É fundamental que oportunizem aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional que acabará por ser pessoal seguindo de acordo com as suas necessidades específicas, rompendo os modelos padronizados e criando assim, os sistemas diferenciados onde acaba por apresentar um grande desafio diante aos cursos de formação continuada nos quais almejam a participação efetiva e espontânea partindo do interesse dos profissionais da educação, ou seja, os professores estão em busca de atualização, aperfeiçoamento dos conhecimentos na intenção do aprimoramento de suas práticas e consequentemente o fortalecimento da sua identidade profissional, em outras palavras o professor é o responsável pela

sua própria aprendizagem, sendo ela intransferível a outros [...] (GADELHA, 2017, p. 14).

Dessa forma, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças (IMBERNÓN, 2011).

E, neste contexto, contribui novamente o PIBID com sua relevância, uma vez que os Professores Supervisores vivenciam a formação continuada em suas reuniões para planejamento das ações a serem executadas juntamente com os licenciados que estão passando pela formação inicial e vão para escola para iniciar a docência.

O PIBID surgiu como uma proposta de manter os professores em formação contínua no seu local de trabalho, oferecendo a oportunidade de os docentes estarem atualizando-se também no meio acadêmico. O PIBID surgiu como uma possibilidade única de formação continuada, uma vez que ocorre a interação entre pibidianos, professores, escola e universidades servindo de ponte neste processo levando-os a refletir sobre que tipo de professor eles estão sendo, quais suas próprias contribuições para o contexto escolar.

O programa possibilita uma reflexão a respeito da prática docente e também a sistematização do conhecimento científico. Dessa forma, como afirma Medeiros e Bezerra (2016), quando a prática é realizada efetivamente no meio social é entendida como transformadora da realidade. “Assim, a relação de unidade entre teoria e prática é práxis e se dá concretamente na relação intencional, coletiva e social do homem com a realidade que o circunda” (BEZERRA, 2016, p. 27).

Isto posto, a escola pode funcionar como produção de novos conhecimentos pelos professores, estando, portanto, ligada diretamente à formação continuada do profissional, pois, é nesse espaço que, por meio dos docentes, equipe diretiva, alunos e comunidade escolar, ocorre os mais variados diálogos e experiências.

O PIBID, como política pública, oferece aos professores a possibilidade de se depararem com novos modelos e perspectivas de formação continuada. O professor tem a oportunidade de modernizar e reinventar sua prática, levando em consideração as demandas da educação. Reflete também sobre a possibilidade de melhorar ou até mesmo modificar suas práticas pedagógicas caso necessárias.

No decorrer do programa, os bolsistas, também chamados de pibidianos, possuem a oportunidade de vivenciar a realidade do seu campo de trabalho ainda na graduação e os coordenadores e supervisores podem descobrir novas possibilidades de conhecimento e renovação de sua prática e formação. Em complemento, a autora Borges (2015) discorre sobre a importância de um espaço que possibilite a confluência entre a teoria e a prática. Segundo a autora,

Nesse prisma, investe-se na possibilidade de o processo da formação inicial e continuada ser realizado num espaço fértil e fecundo na junção de saberes e práticas, de modo analítico/reflexivo, para instrumentalizar cada vez mais os educadores como leitores críticos e com autonomia para a reconstrução de uma prática criativa e inovadora (BORGES, 2015, p. 180).

Considera-se que a vivência da escola e todas as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, supervisores e professores produz debates e pensamentos em relação ao redimensionamento da formação inicial e continuada dos professores. Essa consideração parte da análise e reflexão das práticas pedagógicas alicerçadas no espaço e dia a dia escolar. Para o supervisor, em específico, o PIBID, possibilita a sua formação continuada, pois, nessa esfera, o profissional se depara com diversos estudos com a equipe acadêmica, retomando a leituras teóricas e metodológicas, visando o aperfeiçoamento. Torna-se um sujeito ativo de sua prática, produtor de conhecimentos e não mero reprodutor ou aplicador dos conhecimentos (BORGES, 2015).

O PIBID tem representado um espaço que possibilita a ampliação da interação entre a universidade, com seu conhecimento teórico e a escola, com a sistematização dos saberes por meio da prática. Nesse espaço tem aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, havendo uma troca, construção e diálogo acerca dos conhecimentos. Acredita-se que os professores precisam estar em constante aprendizado, passando o conhecimento ou sendo reeducados, formando e sendo formados, levando em consideração que esse movimento é constante.

[...] raramente a formação teórica não tenha de ser completada com a formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças a qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de sua tarefa (TARDIF, 2017, p. 57).

É importante enfatizar que todo esse processo se constitui como via de mão dupla, sendo que o professor-supervisor além de auxiliar os bolsistas na consecução das atividades, tem a oportunidade de construir seus saberes. Há uma reelaboração das experiências do docente

adquiridas no cotidiano escolar, que são consequências da formação inicial e das experiências vivenciadas na prática (reflexão na e sobre a prática). Esse processo vai muito além do vínculo escola e universidade, mas eleva a educação a um patamar sem fronteiras.

### 3.1.4 Identidade Profissional e Saber Docente

A profissão docente no mundo contemporâneo tem exigido cada vez mais, daqueles que a exercem, um redimensionamento de suas funções na escola e na sociedade. Não há dúvidas de que essa nova visão de ser professor tem interferido nas expectativas profissionais dos futuros professores. Portanto, escolher um caminho profissional a percorrer, requer uma tomada de decisão que sem dúvida é uma das mais importantes do indivíduo. Muitos são os fatores que contribuem para esta decisão, como: questões de tradição familiar, interesses dos pais, afinidade e grau de satisfação pessoal e profissional. Compreender o modo como nos tornamos um profissional competente é essencial para a construção da identidade profissional, e dessa maneira contribui para a elevação da qualidade no exercício da atividade profissional.

André (2010) destaca que a identidade profissional é um processo de construção do sujeito historicamente situado à profissão, um fator que não pode andar separado da formação profissional, e esse processo de construção da identidade deve ser um dos fatores abordados na proposta pedagógica dos cursos de formação inicial e permanente de professores.

Refletir sobre a questão da construção da identidade profissional requer conceber que a identidade está profundamente envolvida no processo de pertencimento, de significação, e que todas as identidades estão localizadas no espaço e tempo simbólico, isto é, a identidade é construída quer contra, quer a favor de algo.

No cenário atual, ser professor determina assumir a profissão admitindo o sentido dos investimentos nos processos de autoformação e decretando uma relação de pertencimento à categoria profissional. Este pertencimento requer um investimento na formação inicial e continuada, associada a vivência de uma prática reflexiva no ser e no fazer-se docente, isto é, exige um permanente movimento nos processos de construção e reconstrução da atividade docente, deliberando e redefinindo os aspectos demarcadores do tornar-se professor, tais como: a formação inicial e continuada juntamente com a prática pedagógica docente. Pimenta (2002) contribui discorrendo que o professor necessita construir uma identidade, mas a identidade não é um dado permanente, tendo em vista que o ser humano é um ser inacabado, ou seja, sempre

passa por construções e reconstruções. A identidade docente é algo que vai sendo construído com o processo de Formação Docente.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992), ressalta que nos cursos de formação de professores não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão, evidenciando que esses cursos de formação de professores devem ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, e da formação contínua, preparando professores que não sejam apenas técnicos seguidores de modelos profissionais, pois, “[...] o processo de formação pode assim considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 105) defendem que “a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área”. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 62), a identidade docente é construída ao longo da atividade profissional como professor, mas é “no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. As autoras defendem que o momento específico da formação é definidor na construção da identidade docente. Veiga (2006), por sua vez, refere-se à “identidade docente como sendo uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço”.

Para Pimenta e Anastasiou (2011), identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 77).

A identidade docente para Marcelo (2010) é algo que é construído e possivelmente se inicie durante o período de estudante nas escolas, mas vem a se consolidar na formação inicial, prolongando-se durante todo o exercício da docência. É necessário construí-la durante todo o percurso docente, uma vez que a mesma não surge com a finalização da graduação. Imbernón (2011) complementa ao afirmar que “o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente”.

Para Marcelo (2010) a identidade docente pode ser concebida a partir de como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho, pois ela se constrói tanto na experiência pessoal como no ofício que lhe é atribuído na sociedade. O autor ainda compreende a identidade docente como uma realidade que se desenvolve, tanto individual como coletiva. Essa identidade não é algo que se tem a priori, pelo contrário, é algo que se constrói ao longo do percurso de vida. A identidade não é uma característica fixa para uma pessoa, mas sim um fenômeno transitório, construído e reconstruído. Possivelmente o desenvolvimento da identidade docente ocorre no intersubjetivo e se materializa por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de uma determinada conjuntura.

Nesse contexto, trazemos Tardif e suas contribuições sobre saberes docentes, tema que influencia diretamente na construção da identidade profissional.

O conceito de saberes para Tardif (2017) “reúne um (...) conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizados”. Segundo o autor, o saber docente é um saber plural, constituído por saberes surgidos da formação profissional, que se somam aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Juntos formam um “(...) conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2017, p. 49).

A fim de compreendermos melhor os saberes descritos por Tardif (2017), sua tipologia, suas fontes nas quais são elaborados e como tais saberes se integram ao trabalho docente, destaco as ideias sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Os saberes dos professores segundo TARDIF (2017)

<b>Os Saberes dos Professores segundo TARDIF (2017)</b>			
Tipologia dos Saberes		Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
<b>Saberes Curriculares</b>	Saberes produzidos pelas ciências e transformados em um programa de ensino.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas.
<b>Saberes Experienciais</b>	Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
	Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização de profissionais nas instituições de formação de professores.
	Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
<b>Saberes da Formação Profissional</b>	Saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.	Formação inicial ou contínua.	Pela incorporação à prática docente.
<b>Saberes Pedagógicos</b>	Saberes oriundos da reflexão sobre a prática educativa.	Articulação da reflexão da prática com as ciências da educação.	Pela orientação da atividade educativa.
<b>Saberes Disciplinares</b>	Saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais	Produzido por pesquisadores e cientistas, na	Pelo domínio do conteúdo a ser ensinado.

	produtores de saberes e resultam em áreas específicas de conhecimento.	universidade e por meio de pesquisas.	
SANTOS, T; A. De Bacharel a Professor: A construção dos saberes pedagógicos na educação profissional. 2016			

Fonte: Pesquisa documental (2020).

Analisando o quadro acima, compreende-se que para o autor, o saber dos professores se constrói gradualmente ao longo da sua carreira, sendo um saber que está estreitamente ligado à sua condição cotidiana do trabalho com os(as) alunos(as), com os(as) colegas e com a comunidade escolar.

Para Tardif (2017), “os professores possuem saberes plurais, homogêneos, sociais, culturais etc., para desenvolver uma formação crítica, reflexiva, autoformativa e que possa garantir a efetivação da aprendizagem”. Esses saberes são construídos e reconstruídos em decorrência da necessidade de sua utilização, de suas experiências e suas trajetórias sejam elas formativas ou profissionais.

Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais (NUNES, 2001, p. 34).

A autora Nunes (2001), corroborando com Tardif (2017), considera que o saber é fruto de uma produção social que pode ser avaliado e reavaliado a todo o momento. Nesse contexto, ocorre a interação entre diferentes sujeitos e linguagem ocasionadas em um contexto. A mobilização desses saberes possibilita a construção da identidade profissional do educador.

O saber docente é resultado de um processo de reflexão-ação realizado de maneira coletiva no âmbito da escola, levando em consideração as condições materiais e institucionais, a dimensão histórica e social da instituição escolar, construindo, desse modo, a prática docente (NUNES, 2001). Considera-se, portanto, que o saber é construído a partir da vivência do professor, bem como de seu contexto histórico e social. Em complemento sobre a identidade do professor no contexto do saber docente, Santos e Rodrigues (2010) destacam que:

[...] ela se define no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída nas relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações (SANTOS; RODRIGUES, 2010, p. 20).

Logo, os saberes docentes não são singulares, mas, pelo contrário são plurais e constituídos de formações disciplinares, curriculares e experienciais. Nessa pluralidade, as relações pessoais e profissionais dos professores fundamentam suas práticas. É pertinente “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2017, p.16). Tardif explicita em seus estudos a expressão “mobilização de saberes” que significa movimento, construção e renovação de todos os saberes bem como sua valorização.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares [...] (TARDIF, 2017, p.11).

A individualidade do professor é inserida na construção do projeto pedagógico trazendo múltiplos olhares, possibilitando a construção de novos saberes. Nesse sentido, os saberes docentes constituem-se indispensáveis na formação inicial e continuada do professor, bem como no aprimoramento de sua prática docente.

#### **4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) tem por objetivo impulsionar a iniciação à docência dos estudantes de licenciatura. A participação dos estudantes no programa possibilita a contribuição para a formação dos docentes e também, para a qualidade da educação básica. Outros atributos se relacionam como o programa, como por exemplo, o enaltecimento do magistério, a interação entre os futuros profissionais e os profissionais que já atuam na área, as experiências inovadoras, a valorização do espaço da rede pública e a construção do conhecimento.

Segundo Jahn (2015), os principais objetivos do programa são: impulsionar a formação dos alunos futuros professores, partindo do nível superior para a educação básica, auxiliar na valorização do magistério, qualificar a formação inicial, realizar uma parceria entre teoria e prática, possibilitar a vivência e a experiência no que tange a realidade das escolas públicas. Alguns princípios foram elencados para que o PIBID fosse elaborado, sendo eles:

Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NÓVOA, 2009 *apud* JAHN, 2015, p. 26-27).

Dessa maneira, por meio dos fundamentos do programa, há a possibilidade de que vários sujeitos estejam envolvidos com as atividades que proporcionam a formação dos professores, sejam elas inicial ou continuada. De acordo com os dados da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica no ano de 2013, os relatórios apresentados a respeito do programa são significativos mostrando resultados efetivos. Dentre os principais impactos estão: aproximação entre a teoria vinculada na universidade e a prática vinculada às escolas públicas, formação docente fundamentada objetivando os resultados educacionais positivos e palpáveis. Jahn (2015), complementa destacando algumas contribuições que o PIBID proporcionou em sua atuação seja nas universidades ou nas escolas:

[...] reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes participantes no programa; melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores; participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos, no país e no exterior (JAHN, 2015, p. 31).

Destaca-se que, por meio de avaliações externas do PIBID e também pelo olhar de todos os envolvidos, há um aprimoramento no que tange a formação inicial docente. A participação no programa possibilita aos pibidianos uma aproximação com a realidade escolar propiciando o conhecimento prévio sobre a dinâmica de uma sala de aula, a postura do profissional diante dos alunos e os desafios intrínsecos a profissão.

Além disso, a participação no programa desperta nos bolsistas o interesse pela docência, visto que há uma articulação entre os conhecimentos pedagógicos, técnicos e práticos. É no momento de sala de aula que a ação docente é iniciada, as situações vivenciadas pelo professor no dia a dia escolar possibilitam uma reflexão sobre sua prática, o que pode ser alterado e/ou mantido.

O caráter inovador do PIBID faz com que os pibidianos busquem alternativas diversificadas para o trabalho com a disciplina que cursam dentro da sala de aula. Os elementos teóricos são relacionados de maneira contextualizada e diferenciada à prática docente, possibilitando a reestruturação da identidade profissional e criando um arsenal de experiências e atividades que podem ser colocadas em prática na prática futura enquanto profissional da área.

Desde sua implementação em 2007, o PIBID é tema de muitas pesquisas que buscam analisar a sua influência na Formação Inicial e na Formação Continuada dos(as) docentes(as), além da intervenção na Educação Básica fortalecendo a interlocução universidade e escola.

Nesses trabalhos ocorreram pesquisas bibliográficas, análises documentais, entrevistas, questionário virtual, estudo de caso, análise de blogs e facebook e participação das reuniões na escola e na universidade. Cinco dessas pesquisas se delinearão a pensar e repensar o desenvolvimento e qualificação profissional do professor supervisor, adicionada ao seu protagonismo enquanto formadores dos pibidianos, estando assim no percurso da formação inicial e continuada de professores.

Em consonância com essa reflexão, percebemos, a partir do trabalho de Santos (2014), o PIBID interferiu no desenvolvimento profissional dos professores que atuam diretamente com

as ações do programa, observou-se que o programa incitou a busca por novos conhecimentos e melhoria na prática pedagógica oportunizando que os professores supervisores fossem coformadores dos pibidianos, e suas ações realizadas no programa interferissem diretamente e positivamente em seu desenvolvimento profissional docente.

Esse desenvolvimento vai ao encontro da legislação que regimenta o programa na qual destaca que seu principal objetivo é fomentar a docência aperfeiçoando a formação dos docentes no âmbito do ensino superior, resultando na melhoria da educação básica. Por meio de uma prática pedagógica, os docentes tem a oportunidade de refletir sobre suas ações na troca de experiências, saberes e conhecimentos advindos do projeto no espaço escolar.

O crescimento acontece em dois vieses, o primeiro referente ao estudante/bolsista, que sistematiza seu conhecimento adquirido na universidade na prática pedagógica e por meio do professor, que tem a oportunidade de refletir e ressignificar sua ação profissional, constituindo-se, respectivamente, na formação inicial e continuada.

De acordo com Borges (2015) que apresentou em sua pesquisa o PIBID como um programa de incentivo à formação docente e à valorização profissional, tendo o professor supervisor como um orientador dos pibidianos dentro da escola, que conduz os trabalhos repensando sua prática constantemente de forma reflexiva.

A pesquisa da autora também demonstrou que o contato dos professores supervisores com atividades inerentes a academia, pesquisa e participações em eventos foi incentivador para o desenvolvimento enquanto profissional, sendo um impulso para a reflexão sobre sua prática no dia a dia escolar. O professor passa a olhar para fora daquele âmbito escolar e ver outras possibilidades de formação e desenvolvimento, essa posição o auxilia a ter uma visão mais crítica e reflexiva tanto pessoal quanto profissional.

São experiências que vão além da sala de aula, por exemplo o contato com estudos científicos, produção acadêmica e atividades diferenciadas que representam uma possibilidade de crescimento enquanto profissional. Esse contato externo também aumenta o interesse do professor em dar continuidade a pesquisa.

Anjos (2015) compreendeu em seu trabalho que a universidade e a escola convergiram como espaços apontados pelos docentes pesquisados, como sendo, os espaços onde o desenvolvimento profissional e a formação continuada foram favorecidos e os professores supervisores compõem um mosaico desta formação continuada do PIBID, contribuindo para as novas aprendizagens dos pibidianos.

A pesquisa aponta que a Universidade favorece a formação continuada dos professores supervisores por intermédio do estímulo a realização de pesquisas, participações em eventos e cursos, além do contato e troca de experiências com os bolsistas e professores universitários.

[...] a formação continuada deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre suas práticas docentes de forma contextual de tal modo que o professor examine suas teorias, sua prática, estabelecendo uma autoavaliação individual e coletiva (ANJOS, 2015, p. 94).

Santos (2017) trouxe o PIBID para o cerne do debate, trazendo para esse embate não só as implicações que sofrem a formação docente, mas também seus avanços e desafios para a discussão no século XXI. Para o pesquisados o PIBID dar-se-á através de desafios que são instigantes aos pibidianos, exigindo dedicação, empenho e reflexão, sendo acompanhados pelos professores supervisores que tem através do programa a oportunidade de repensar e reformular sua prática docente conduzindo os pibidianos de que os mesmos sejam possibilitados a uma aprendizagem baseada no contato com os desafios e conflitos que atravessam o campo da educação.

Castilhos (2019) concluiu, diante de sua pesquisa, que o PIBID oferece um formação docente que possibilita a formação inicial e a formação continuada a partir do próprio contexto de ação, superando a fragmentação entre conhecimento teórico e prático, analisando as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, tendo em vista que professores supervisores e licenciados incorporam ações e reações, inerentes ao campo, como resultado dos efeitos da estrutura social na qual estão inseridos.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, a autora Santos (2014), ressalta que o termo se refere ao “crescimento e evolução do docente dentro da sua profissão” (p. 96). Assim sendo, o professor vai se desenvolvendo por meio de cursos formativos, da prática diária, entre outros que contribuem para o avanço na sua formação. Esse desenvolvimento profissional, configura-se complexo, segundo a autora, visto que engloba vários fatores como por exemplo, a formação inicial, a formação continuada, a formação em serviço, as trocas de experiências, com a particularidade do professor e com as condições de trabalho. Anjos (2015), complementa,

[...] haja vista que o desenvolvimento profissional docente é um *contínuum*, processo histórico e contextual que transpõe a formação inicial e continuada e abarca a conjuntura no qual o professor está inserido (salário, condições efetivas de trabalho, legislação) [...] (p. 89).

Ao relacionar o programa PIBID com o desenvolvimento profissional docente, Santos (2014) menciona, por meio de sua pesquisa, que o programa influenciou os professores no seu desenvolvimento. Os momentos de trocas entre as professoras supervisoras e os pibidianos possibilitaram a busca por novos conhecimentos, assumindo o papel de professores pesquisadores, que refletem e avaliam seu projeto educativo. Além disso, levando em consideração que os professores supervisores atuam como cofomadores dos alunos bolsistas, eles se sentem na responsabilidade de melhorar sua prática e de buscar melhorar a formação deles de maneira efetiva. Esse intento pode ser conseguido por meio dos encontros e dos seminários que são dispostos pelo programa.

Os estudos de Borges (2015), também concernem com Santos (2014) acerca das contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional docente. Para a autora, o programa proporcionou uma experiência significativa para os professores supervisores, levando em consideração que, a troca de experiências entre os participantes do programa, as reuniões, as produções acadêmicas foram consideráveis para esse desenvolvimento. Os professores começam a ver além do cotidiano escolar, o que contribui para uma ação mais reflexiva e crítica. O contato com a universidade e todas as atividades inerente a esse espaço possibilitam o crescimento profissional do docente.

Anjos (2015), destaca que o vínculo entre a Universidade e escola possibilitam que o professor supervisor entenda a escola como um espaço em desenvolvimento, no qual os próprios professores são os agentes produtores de conhecimento. Além disso, em suas pesquisas, a autora constatou que o PIBID proporcionou uma tomada de consciência do professor supervisor sobre o aspecto coletivo, bem como sobre sua formação continuada e sobre a escola.

A autora Santos (2017), em suas pesquisas, destacou que o PIBID foi de grande importância para a formação inicial e continuada de todos os envolvidos, destacando sua contribuição para o encurtamento da relação entre a Universidade e a Educação Básica. Nessa mesma direção, Castilhos (2019) ressalta que a relação com os pibidianos e com os coordenadores do projeto, auxiliaram no crescimento profissional docente. Além do mais, a participação de eventos, seminários no espaço da Universidade beneficiaram na formação dos professores supervisores e também na sua prática em sala e aula.

Segundo a autora, o desenvolvimento profissional docente concretiza-se “por meio da resolução de problemas escolares, da capacidade das supervisoras orientarem os acadêmicos, do diálogo com as colegas” (CASTILHO, 2019, p. 79-79).

Sendo assim, as revelações acima subsidiam a nossa questão de preocupação relacionada a âmbito maior e justificando o trabalho, uma vez que os dados comprovam a necessidade de mais esforços de pesquisas voltados à questões da atuação dos professores supervisores do PIBID, especificamente dentro do curso de licenciatura em pedagogia, uma vez que a Educação Infantil e a Séries Iniciais (1º ao 5º ano), são considerados como o alicerce que conduzirão todo o processo de aprendizagem dos alunos.

#### **4.1 O PIBID de Pedagogia na Universidade Federal de Lavras – UFLA**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, 2018).

No ano de 2018, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras foi contemplado com os dois programas, o PIBID e o Residência Pedagógica, sendo o primeiro objeto de pesquisa do trabalho em questão. O projeto foi desenvolvido pelos professores que trabalham no Departamento de Educação em conjunto com os profissionais que trabalham na escola pública do município de Lavras.

O objetivo PIBID foi de implementação de projetos inovadores que desempenhassem a função de incentivo a interrelação entre teoria e prática mediante aos cursos de licenciatura. Os estudantes pertencentes ao projeto foram aqueles matriculados já na primeira metade do curso, intentando para imersão desses alunos no âmbito profissional. Especificando o projeto PIBID, este teve como objetivo a atuação do Pedagogo na docência e gestão escolar: foco na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo os estudos das autoras Neves e Ferenc (2016), o PIBID Pedagogia exprime para o aluno uma oportunidade de colocar em prática, por meio da observação e ação docente, todo o conhecimento adquirido e sistematizado na universidade. Para tanto, há uma divisão a respeito das ações previstas para cada atividade, sendo elas: “I) conhecer a escola; II) conhecer a sala de aula e o trabalho docente; III) vivenciar a dinâmica da sala de aula; IV) pesquisar e intervir, sempre que possível, no processo de aprendizagem” (NEVES; FERENC, 2016, p. 2049). Além disso, as atividades desenvolvidas pelos pibidianos no interior da escola configuram,

a) no âmbito escolar: realizam leitura dos documentos oficiais da instituição; observam as aulas ministradas por uma professora da escola; participam de festas/cerimônias; auxiliam a professora e os alunos em sala de aula, nos momentos em que a professora desenvolve atividades; realizam atividades com os alunos, tanto em grupo quanto individualmente; participam das reuniões ocorridas com os pais dos alunos, com as professoras e com a supervisora do PIBID. b) na universidade: participam de reuniões com a coordenadora do PIBID Pedagogia, das oficinas de formação por ela oferecidas, dos eventos englobando todos os PIBIDs da instituição; elaboram relatórios; ministram oficinas temáticas; participam e/ou divulgam conhecimentos produzidos com base nas experiências no PIBID em eventos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão, tanto na universidade em que cursam Pedagogia, quanto em outras instituições (NEVES; FEREC, 2016, p. 2050-2051).

O PIBID proporciona ao docente realizar uma prática reflexiva, sendo de suma importância para os professores futuros. Dessa maneira, esses profissionais poderão compreender, questionar e avaliar suas ações no que tange a educação.

Segundo Neves e Ferenc (2016), as experiências proporcionadas pelo programa são necessárias para a formação de professores, visto que favorecem a construção da aprendizagem da docência. Pode-se ressaltar o exercício da profissão e a relação com outros, como elementos potencializadores da construção dessa aprendizagem.

Essas experiências precisam ser sistematizadas e refletidas, levando em consideração na formação de professores para a docência orientada e supervisionada. Nessa direção, é interessante que haja em seu interior estratégias capazes de estimular e orientar as estudantes a desenvolverem reflexões mais profundas, densas e problematizadoras sobre o que elas têm observado, realizado e aprendido no processo.

#### **4.2 O PIBID/UFLA – Subprojeto de Pedagogia Presencial**

Retoma-se o princípio básico do PIBID que é o de possibilitar a interação entre a universidade e a escola para caracterizar o subprojeto de Pedagogia Presencial, vinculado no âmbito da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Esses programas contribuem para fomentar o diálogo entre escola e universidade; desenvolver ações que visam fortalecer as discussões educacionais e processos educativos de qualidade.

Levando em consideração este princípio básico, o objetivo geral do projeto como um todo é articular a teoria e a prática, unindo estas duas instâncias da educação, escola e universidade, de modo a propiciar o desenvolvimento de forma mais efetiva da formação inicial

dos estudantes bem como a formação continuada dos professores. Esse desenvolvimento acontece por meio de ações que são colaborativas e ao mesmo tempo reflexivas. Segundo o Projeto Institucional do programa, alguns objetivos são elencados de modo a integralizar o objetivo geral do programa, sendo eles:

- Inserir os licenciandos no cotidiano da escola ; - Identificar situações críticas e potencializadoras, de caráter geral e específicos, tanto na escola como um todo, quanto na sala de aula, de forma a compreender e estudar o contexto educacional; - Discutir as situações vivenciadas em pequenos grupos e coletivamente, contemplando as situações gerais e específicas, propiciando momentos para a ampliação de habilidades relacionadas às práticas linguístico-semiótico-discursivas, ao uso da linguagem e da escrita. - Estudar e pesquisar temas referentes à gestão escolar e da sala de aula, às questões educacionais e de ensino, sejam em grupos de estudos ou em cursos de formação, favorecendo o questionamento reconstrutivo , reflexivo e a elaboração própria; - Refletir a partir de referências pertinentes as situações críticas vivenciadas, na busca por soluções; - Elaborar, desenvolver e avaliar, com fundamentações didático-pedagógicas, atividades , que contemplem os conhecimentos específicos e propostas interdisciplinares, desenvolvidas em diferentes espaços formativos; - Registrar o processo de elaboração e de desenvolvimento das atividades, apresentar registros reflexivos e reelaboração das atividades, com vistas a uma ressignificação dos processo de formação; - Socializar as atividades e experiências vivenciadas de forma reflexiva e teoricamente fundamentada. Reconhecemos que o alcance desses objetivos acarretará na valorização pela opção do magistério, propiciando aos licenciandos e aos professores em exercício a construção de sua identidade profissional. As ações desenvolvidas, também, possibilitarão uma reflexão sobre as propostas curriculares das licenciaturas envolvidas, visando estratégias de institucionalização para a formação docente (PROJETO INSTITUCIONAL, 2018, p. 1).

Ao adentrarmos na categoria dos subprojetos, é importante ressaltar que estes atenderão pibidianos na primeira metade de seus respectivos cursos, suas ações, mesmo tendo as especificidades de cada área do conhecimento, seguirão as seis ações que estruturam o projeto institucional, a saber: a) caracterização da realidade educacional na qual as escolas do subprojeto estão inseridas; b) Cursos de formação inicial e continuada: oficinas, minicursos, palestras, debates, etc., com temas relevantes na formação geral e específica dos docentes e futuros docentes; c) Intervenções com as escolas de educação básica – Desenvolvidas no espaço escolar e além da escola; d) Grupos de estudos, pesquisa e desenvolvimento de material didático; e) Organização e participação de eventos e divulgação e socialização de atividades e resultados; f) Sistematização das ações realizadas e reflexão sobre o percurso formativo.

Especificando o subprojeto de Pedagogia, a proposta principal é a atuação do pedagogo na docência e na gestão escolar. Possui dois (2) núcleos e sessenta (60) cotas de residente e

focaliza na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As ações desenvolvidas no subprojeto foram mediante as especificidades das escolas, considerando o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e os processos de ensino desencadeados.

O projeto contribui no sentido de fortalecer a formação do futuro professor e gestor que atuarão na educação básica brasileira, por meio de ações decorrentes de uma parceria entre Educação Superior (UFLA) e a Educação Básica (escolas públicas de Lavras e região e dos polos de educação a distância). Seus principais objetivos são:

- a) promover a participação dos Pedagogos em movimentos docente e de gestão, de políticas de formação e profissionalização de professores da educação básica; (b) contribuir para o reconhecimento da escola como local de aprendizagem mútua, espaço onde a educação básica acontece, com demandas e ensinamentos; (c) propiciar encontros de formação de base teórica e conceitual que contemplem a temática alfabetização e letramento; (d) organizar encontros de planejamento e articulação de ações pedagógicas, tendo em vista a realidade escolar; (e) gerenciar espaços de discussão, de reflexão e de avaliação constante da prática pedagógica, subsidiados pela concepção de linguagem como prática discursiva; (f) promover estudos sobre os sistemas de avaliação educacional do Brasil e do Estado de Minas Gerais para o ensino básico, seus princípios, aplicações e implicações; e (g) produzir materiais que possibilitem maior integração da criança com os processos de alfabetização e de letramento (PROJETO INSTITUCIONAL, 2018, p. 17).

O subprojeto articula-se com o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e compreende a política de formação continuada implementada dentro do regime de colaboração pelo Governo federal junto a estados e municípios, pensando em novas estratégias formativas para docentes da educação infantil e anos iniciais. Nesse cenário, a atuação do professor e da gestão pedagógica acontece no sentido de estimular os bolsistas a estudarem e compreenderem a prática educativa escolar, por meio do diagnóstico da realidade. Para que isso se concretize, é realizado ações que compreendem essa realidade escolar por meio de um processo de interpretação, fundamentando o planejamento de ações pedagógicas da escola.

No processo de consecução das atividades, são produzidos registros e relatórios que subsidiem a compreensão dos fenômenos que cercam o dia a dia da escola, da sala de aula, da ação docente, discente e da gestão. Além disso, essas práticas são discutidas, refletidas e estudadas teoricamente, baseadas na avaliação formativa e processual. A formação bem como as ações desenvolvidas constituíram-se em uma perspectiva de trabalho colaborativo e de análise, discussão e reflexão conjunta das demandas e desafios existentes no processo ensino-aprendizagem por todos os envolvidos – pibidianos, supervisoras e coordenação.

O trabalho pedagógico no âmbito de sala de aula é organizado por meio de diálogos entre o professor e os bolsistas, acoplando a experiência do professor com o dia a dia escolar e a experiência dos bolsistas em relação a graduação. Ao final, todo esse constructo de experiências são divulgados por meio de produções acadêmicas, eventos e publicações. Vale ressaltar que, para a promoção articulada da formação inicial e continuada, são promovidos minicursos, cursos e palestras envolvendo coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas, com temas nas áreas da docência e gestão escolar.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para que as questões iniciais da pesquisa fossem respondidas, foi realizada uma entrevista com professoras Supervisoras do PIBID de Pedagogia Presencial da Universidade Federal de Lavras, atuantes entre os anos de 2018 a 2020. A identificação das professoras ocorrerá da seguinte maneira: Professora 1 – P1 e Professora 2 – P2. A seguir, será disposto algumas informações iniciais sobre as professoras entrevistadas.

Segundo Canário (2007), a identidade e a ação profissional do professor são arquitetadas e colocadas em prática no âmbito das escolas como organizações. Essas relações não são analisadas separadamente, mas são, haja vista, indissociáveis. “A construção da identidade profissional e a aprendizagem da profissão sobrepõem um percurso formativo com uma trajetória profissional em que, num processo dinâmico e continuado de socialização profissional [...]” (CANÁRIO, 2007, p. 140).

Quanto à formação das professoras foi realizada em escolas públicas, mas a professora 2 relatou que frequentou outra escola (não especificada) no período da creche. Em relação a formação acadêmica, a professora 1 relatou que sua primeira graduação foi em Matemática pela Universidade de Lavras – UNILAVRAS e a segunda foi em Pedagogia pela Anhanguera. Já a professora 2 tem como formação inicial o Normal Superior e depois complementou seus estudos com a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. As duas professoras têm titulação *stricto sensu*, mestrado.

Os pressupostos motivacionais que levaram as professoras a escolherem o curso de Pedagogia foram a dificuldade de compreender o processo de aprendizagem das crianças, pois estava atuando com os menores, respondida pela P1 e a complementação dos seus conhecimentos, visto que, já possuía uma experiência docente, exposta pela P2.

Quanto a experiência profissional das professoras, tem-se a professora 1 atuou, primeiramente, no Ensino Médio e como experiência docente, ela já possui 15 anos de profissão. A professora 2 começou atuando no Ensino fundamental (1º ao 5º ano) totalizando 10 anos de carreira. A discriminação completa do tempo de experiências das professoras estão disposta a seguir no quadro 4:

Quadro 4 - Experiência profissional

Nível escolar	Creche	Educação infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EJA
<b>Professora 1</b>	-	3 a 5 anos	7 a 10 anos	5 a 7 anos	-	1 a 3 anos
<b>Professora 2</b>	1 a 3 anos	1 a 3 anos	5 a 7 anos	-	-	-

Fonte: Da autora (2021).

Diante desse percurso experiencial das práticas das professoras, ressalta-se que a aprendizagem da profissão acontece nas escolas, não somente nas escolas de formação inicial, como nos cursos de licenciatura, mas também, na prática de ser professor, na experiência escolar, primeiramente como aluno da educação básica, depois nos cursos de formação e, por fim, no exercício de sua profissão (CANÁRIO, 2007).

Além disso, enquanto ainda passavam por um processo de formação, tiveram experiência profissional. A professora 1 já atuava com os anos iniciais devido a primeira graduação e a professora 2 já atuava como professora e participou do PIBID como discente bolsista.

Sobre o percurso profissional, a professora 1 é contratada temporariamente e trabalha apenas no exercício da docência e trabalha em média de 31 a 40 horas semanais. A professora 2 já é efetiva no seu cargo e além do exercício de docência, ela ocupa o cargo de, diretora, acumulando uma carga horária de trabalho de mais de 40 horas por semana.

Um dado importante que percorre todo o trabalho é sobre a formação continuada e ao serem questionadas sobre a frequência de participação em eventos científicos e formações continuadas pela rede de ensino que atua, a professora 1 respondeu que frequenta de forma habitual. Já a professora 2 participa de eventos, como simpósios, palestras, mesas-redondas e congressos de forma habitual e, às vezes, participa de formações continuadas. Segundo Canário (2007), nos dias atuais, ser professor requer “um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição” (p. 146).

Ressalta-se, nesse momento, o tempo de atuação de cada professora enquanto supervisoras e também o número de bolsistas orientados. Sendo que, a professora 1 atuou no programa por 5 meses e teve 8 bolsistas e a professora 2 atuou por 18 meses e tinha, na época, 10 bolsistas.

Após o levantamento dos dados que permitiram conhecer melhor o tempo de atuação e vivência de cada professora com o PIBID e também o número de bolsistas orientados por elas, partiu-se para a análise da entrevista que possibilitou responder as questões iniciais do estudo.

As questões colocadas na entrevista tiveram como temáticas os seguintes critérios que perpassam os objetivos deste trabalho e serão analisados a seguir: Critério 1 – Razões pela procura e participação no programa; Critério 2 – Concepções das professoras sobre as atribuições e funções; Critério 3 – Percorso formativo das professoras ao longo do programa; Critério 4 – Desafios e ganhos pelas supervisoras como consequência da participação do PIBID; Critério 5 - Contribuições do PIBID para a consolidação da profissionalidade docente.

### **5.1 Razões pela procura e participação no programa**

Os programas de iniciação à docência, como é o caso do PIBID, tem como principal objetivo promover a experiência dos bolsistas em relação a sua prática profissional futura. E, para o professor que trabalha como supervisor do programa, essa experiência se constitui como um contínuo de sua formação inicial, abarcando novas experiências e saberes, o que agrega de maneira significativa na sua prática diária. Segundo Santos (2014), a construção dos saberes do professor não são construídos apenas mediante a formação inicial acadêmica, mas acontece também no exercício de sua profissão e na busca de mais conhecimentos e de mecanismos que somam na sua carreira.

A construção de dispositivos que amparam a formação profissional baseadas em práticas e dinâmicas de parceria são importantes para a corresponsabilização de diferentes tipos de atores e instituições (CANÁRIO, 2007). Diante disso, buscou-se compreender os motivos que desencadearam o interesse das professoras-supervisoras em participar do programa e o entendimento em relação ao PIBID, descritos a seguir:

[...] eu já tinha acompanhado outras experiências do PIBID na escola em que eu trabalhava, só que eram em outras áreas, em outros conteúdos. E eu sempre vi que a experiência foi assim muito exitosa [...] (**Professora 1**).

Olha, eu venho com as experiências das minhas colegas, então eu vi que tinha bom resultado. Os alunos, eles aprendiam muito, parecia que assim, abria um outro horizonte para eles. E a escola também ganhava. Então eu vi que foi uma troca de conhecimento, de aprendizagem entre escola e Universidade e aquilo eu tinha mesmo intuito de levar para minhas turmas, porque a gente percebe que sozinhos, enquanto professoras, dentro de uma sala de aula, é bem complicado. Então, todas as parcerias positivas que a gente tem ao longo do

caminho são benéficas. E as minhas expectativas foram as melhores sabe, também as realizações. Eu entrei pensando que conseguiria ampliar os conhecimentos de meus alunos, que eu iria levar para a escola novas aprendizagens e atuando mesmo com o PIBID foi além. Eu falo que foi uma experiência assim maravilhosa, de ganho muito grande para a escola, para mim enquanto professora e certamente para as bolsistas (**Professora 1**).

Então, na verdade eu fui pibidiana docente, quando eu era docente da Pedagogia da UFLA eu fui pibidiana bolsista, docente não, discente, eu fui bolsista com um discente é...da Pedagogia [...]. E aí depois, quando eu estava no mestrado, surgiu a oportunidade de fazer parte como supervisora. Daí então como eu estava já dentro do mestrado é...eu fiquei sabendo lá na UFLA mesmo e aí fiz a minha inscrição e fiz parte como supervisora também (**Professora 2**).

[...] como supervisora, eu achei também uma oportunidade muito bacana de trazer para a escola oportunidades de enlaçar as ações da UFLA da Universidade com a escola, então acho que tem muito a contribuir tanto a escola com a formação dos discentes de Pedagogia e, o quanto a UFLA como uma universidade pode trazer para gente, como escola pública também são ações muito bacanas (**Professora 2**).

O saber e o conhecimento são legitimadores da profissão docente e ambos precisam se transformar em aprendizagens para seus alunos, aprendizagens essas, relevantes. Dessa maneira, é necessário que os professores, cada vez mais, se aprofundem e melhorem sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009). Nesse viés, as professoras entrevistadas mostram que estão em busca de conhecimentos maiores, experiências diversificadas que irão contribuir para sua formação e prática.

Percebe-se que a Professora 1 conhecia o programa apenas de ouvir falar e visualizar por meio da ação dos outros colegas de trabalho que já atuavam no programa. Enquanto a Professora 2 já possuía uma experiência maior, visto que, já havia participado como pibidiana bolsista quando ainda estava cursando a graduação em Pedagogia.

Tanto a professora 1 quanto a professora 2 visualizavam no PIBID uma oportunidade de crescimento profissional e também uma forma de realizar uma ponte entre o ensino básico e a Universidade, o que significa que os objetivos do programa estavam sendo alcançados.

Nessa direção e trazendo essa experiência das professoras como exemplo, Canário (2007), evidencia que a formação só se concretiza de forma contínua e coerente, no que tange ao desenvolvimento profissional, se houver parcerias entre as instituições de formação e as escolas, bem como seus projetos alicerçados na formação dos professores.

## 5.2 Conhecimento das professoras sobre as atribuições e funções

Depois de se obter o conhecimento sobre a percepção das professoras em relação ao PIBID, procurou-se saber suas opiniões sobre as atribuições e funções que seriam exercidas por elas.

Olha, eu sabia sim, porque o edital ele traz, pra gente explicando tudo certinho, mas aquela teoria realmente ela foi muito diferente da/da nossa prática, porque aí quando uns dois meses após participar das reuniões, que eu realmente coloquei a mão na massa, aí eu fui compreender a grandeza do PIBID. Então, foi muito interessante (**Professora 1**).

Então, tudo volta aí na primeira pergunta que eu já tinha uma noção de qual era o meu trabalho por ter participado como pibidiana bolsista quando estudei Pedagogia na UFLA. Então, eu já fazia ideia do que seria o meu papel, mas é claro que tudo na real quando a gente está fazendo na prática mesmo é diferente, então assim, é eu gostei muito acho que eu pude contribuir com as meninas que vieram aqui trabalhar junto comigo na escola e eu também aprendi muito tanto com elas quanto com a supervisão da Coordenadora de Área que me fez crescer muito e hoje em dia como profissional eu carrego muito do que o PIBID me ensinou (**Professora 2**).

Levando em consideração que o programa possui um edital no qual estão explicitados todos os direcionamentos funcionais dos bolsistas, a professora 1 deixou claro que recorreu ao edital para saber sobre suas atribuições enquanto supervisora na escola. A professora 2, como já possuía uma experiência, sabia o que teria que fazer enquanto professora supervisora do programa. Mas, é interessante ressaltar que as duas professoras só sistematizaram suas atribuições na prática diária realizadas na escola.

Nesse cenário de funções e atribuições, é importante ressaltar que o regulamento do programa, em seu artigo 42, determina algumas funções do professor-supervisor, como exemplo, acompanhar as atividades dos bolsistas, controlar a frequência dos bolsistas, manter o coordenador informando qualquer eventualidade, nas atividades que envolvem escrita, auxiliar e revisar o português de acordo com a norma culta, participar dos eventos, seminários relacionados ao PIBID, entre outras atividades que estão dispostas no documento (BRASIL, 2013).

Conforme Santos (2014), o professor-supervisor é a ponte entre universidade, escola e bolsistas, mediante a orientação do professor coordenador de área. E essa interação possibilita o “contato com novas práticas e teorias, o que contribui para reflexões e inovações na prática do professor bem como na sua atuação como coformador” (p. 91).

### 5.3 Percurso formativo das professoras ao longo do programa

A troca de experiências e saberes sistematizam espaços de formação entre todos os envolvidos e o PIBID tem como objetivo criar condições para que todos evoluam em seu processo de formação (SANTOS, 2014). Sobre isso, perguntou-se para as professoras sobre o percurso formativo ao longo do programa. Destacaram-se as seguintes respostas:

Os estudos eles eram planejados de acordo com que a gente chegava lá tinha, vou falar a partir de mim, já tinha um cronograma de ações a serem desenvolvidas, material teórico que a gente estudava e ia desenrolando, em cada encontro a gente fazia uma discussão sobre aquela teoria, planejava as próximas ações para serem desenvolvidas nas escolas e sempre que necessitava de alguma intervenção maior para esses planejamentos, a gente recorria a coordenação. Então, esses planejamentos eram realizados lá no grupo de forma geral, depois era dividido e aí nós tentávamos e realmente pensávamos e fazia aquele planejamento para atender as demandas lá da escola, as necessidades específicas da minha turma. E, de acordo com o fechamento, nós encaminhávamos de novo pra coordenação e...ela dava sempre as contribuições quando era preciso melhorar ou se continuava na mesma linha, era sempre uma troca (**Professora 1**).

Eles foram muito bem planejados e executados a coordenadora conduzia as reuniões sempre fazendo link, alinhando as falas com prática, com teoria, com novas habilidades de aprendizagens, com novos caminhos, apontando novas direções. Então, foi assim extremamente organizada (**Professora 1**).

Então era um encontro semanal lá na UFLA conduzido pela Coordenadora de área, geralmente nesses encontros, ela iniciava com uma contação de história ela trazia para a gente e aí gente estudava as teorias para colocar em prática na escola. E as meninas, as pibidianas, elas se revezavam geralmente em duplas para estar na escola para desenvolver as ações. E quando era o recreio que elas conduziam o recreio, aí geralmente vinham todas para fazer o trabalho do recreio (**Professora 2**).

Enquanto em/a formação agregou muitos conhecimentos que a gente estudava, que a gente pesquisava, aprendia mais...como a gente não é um ser humano pronto e acabado, a gente precisa sempre está buscando novas informações, então contribui e muito, foi um ganho muito grande. Então o que eu aprendi naquele tempo, eu continuo na prática ainda hoje, mesmo não estando mais com o PIBID, estão a gente já segue um olhar diferente, de querer fazer diferente, de melhorar sempre (**Professora 1**).

Então, como formação é isso, eu acredito que forma vários textos e conteúdos teóricos que eu não tive acesso na minha formação inicial e que também isso vai melhorando a cada dia, a gente vai tendo qualificação desses textos, então eu acredito que trazer isso pra minha formação foi ótimo, teve muita coisa que eu tive transformação no meu trabalho justamente por causa desses textos

teóricos e eu acredito que eu já vou indo aí pra resposta da segunda parte que é sobre a prática, então esses textos teóricos me trouxeram uma ampliação de horizontes, eles acabam transformando a nossa prática e fazendo a gente a trabalhar de uma forma diferente porque vê um novo resultado ali de acordo com o que foi vivenciado no PIBID (**Professora 2**).

Segundo Canário (2007), a formação de professores precisa ser apoiada por meio da investigação, ou seja, os professores precisam ser preparados para identificarem problemas e saberem lidar com ele. Além disso, é imprescindível desenvolver, nos professores, atitudes de pesquisa, de maneira que possam equacionar, diagnosticar e solucionar problemas.

O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas (MARCELO, 2009, p. 11).

Essa formação continuada também pode permitir ao professor se tornar um profissional reflexivo que tem a capacidade de analisar seu trabalho profissional, de modo a melhorar suas práticas e estratégias. Nas palavras de Marcelo (2009), “deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p. 9).

Nessa direção, no âmbito do PIBID, o processo formativo das professoras ocorria presencialmente e eram realizados toda semana pela coordenadora do PIBID nas dependências da Universidade. De acordo com a professora 1, os encontros formativos eram bem planejados e a coordenadora estabelecia uma relação entre a teoria e a prática. Além disso, esses encontros serviam também para a elaboração dos planejamentos das atividades a serem realizadas nas escolas pelos bolsistas. Ainda segundo a professora, essa formação criava habilidades de aprendizagens inovadoras para sua prática.

As duas professoras relatam que esses momentos formativos complementaram a formação inicial que obtiveram na graduação e que possibilitaram pensar para além de suas práticas cotidianas, ampliando seus horizontes incidindo diretamente na maneira de trabalhar com seus alunos em sala de aula. Os momentos de formação continuada têm como resultado a melhoria do desempenho dos profissionais, do desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de ligações positivas entre a escola e o contexto local (CANÁRIO, 2007).

Compreende-se que essas trocas de saberes entre professores, bolsistas e orientadores contribuem, consideravelmente, para a formação inicial, quando se trata dos bolsistas e continuada, quando os professores-supervisores estão envolvidos (SANTOS, 2014).

#### **5.4 Desafios e ganhos pelas supervisoras como consequência da participação do PIBID**

Quando o professor é visualizado como um coletivo que se une a uma comunidade profissional de aprendizagem para desenvolver e produzir novas práticas e novos saberes, permite a evolução de modos de agir que transformam o desenvolvimento profissional dos profissionais e também de toda a comunidade envolvida (CANÁRIO, 2007). Dito isso, ao perguntar para as professoras sobre os ganhos advindos da participação do programa, elas foram enfáticas em ressaltar o quanto esse envolvimento enriqueceu suas práticas e também contribuiu para o crescimento da comunidade escolar:

Olha, na escola, a escola ficou super envolvida sabe, foi uma ação que a gente teve, a gente pode contar com todos mesmo, eu falo de uma forma geral, todos os professores do turno, direção, supervisão, pessoal da biblioteca. Então, a escola se envolveu porque ela sabia dos benefícios que estava recebendo **(Professora 1)**.

As crianças ficaram felizes, muito empolgadas, porque as bolsistas chegaram e já apresentaram uma dinâmica assim bem lúdica para as crianças, então eles sabiam que viria novidade e...da forma que elas se apresentavam, então todo mundo ficou com uma expectativa muito grande, as crianças ficavam e eles sempre perguntavam: “ah que dia que as moças do PIBID vêm? Que dia que as moças do PIBID vêm?” Então ficava naquela expectativa pra chegar o dia de ser desenvolvido as ações específicas com eles **(Professora 1)**.

[...] foram muitos ganhos, então como eu te disse, muita teoria que a gente aprendeu, muitos textos vão trazendo modificações pra nossa forma de trabalhar e ser supervisora do PIBID também me...motivou a/a crescer profissionalmente e a chegar aonde estou hoje na direção da escola, então eu vi que algumas questões ultrapassavam o crivo pedagógico, então pra eu mudar, pra eu estar ali vivenciando aquilo eu precisava passar também pelo administrativo, também pela gestão, então eu acho que estar aqui na gestão eu comecei a ter essa visão lá na supervisão do PIBID, eu via que algumas coisas eu gostaria que fosse diferente, mas como seria diferente e eu não fizesse nada para que aquilo fosse diferente, então é isso, eu acho que ganhos foram um monte, muitos, muitos, como eu disse hoje eu sou quem eu sou por ter passado pelas experiências pelas quais eu passei, mas o PIBID mudou a minha visão, ampliou a minha visão de educação **(Professora 2)**.

Sobre os ganhos que as supervisoras tiveram ao participarem do PIBID, a professora 1 relatou que esses ganhos não foram apenas para ela, mas para toda a escola e que toda a comunidade escolar esteve envolvida nas atividades. Os alunos se mostraram mais motivados, pois as aulas eram ministradas de maneira lúdica o que prendia a atenção deles.

Já a professora 2 relatou os ganhos obtidos para a sua formação e prática; ela destacou que o PIBID possibilitou seu crescimento enquanto profissional e a motivou a buscar mais conhecimentos para além daquele que estava tendo. É interessante destacar que o desenvolvimento da prática docente acontece em contextos concretos, ou seja, as experiências mais certas são aquelas que acontecem nas escolas, nas quais ocorrem as atividades cotidianas dos professores (MARCELO, 2009).

Sobre os desafios, a professora 1 disse que o maior desafio era sobre o que fazer depois do programa, pois não tinha mais o acompanhamento da coordenadora e nem as ideias criativas dos bolsistas, o que pode ser evidenciado no relato a seguir:

Desafios, é porque naquele tempo a gente tinha as bolsistas, tinha uma coordenadora que sempre estavam ali e a gente trocava ideias, não porque eu já tenha tantos anos de experiência é...tanto tempo de formação que significa que a gente sabe tudo, a gente está aprendendo todos os dias e...esse ganho foi muito é...assim, foi muito claro e também é um dos desafios porque a partir do momento que a gente desvincula do programa, aí a gente meio que caminha sozinho, então essa caminhada sozinha depois do PIBID que eu acho que é um grande desafio, porque a gente aprende nossa é tão bom, tão maravilhoso e agora? Eu vou fazer sozinha e sozinha mesmo, porque nós enquanto professores estamos sozinhas. Quando muito a gente encontra um apoio de um professor ou de um diretor, mas a caminhada mesmo ela é só (**Professora 1**).

Na escola, a gente teve um pouco de dificuldade com a equipe gestora mesmo para a chegada das pibidianas, acredito assim que talvez por falta de conhecimento do que que era o programa, a gente teve um pouquinho de resistência, mas no decorrer do trabalho, das coisas que foram acontecendo e, principalmente, na culminância quando terminou e a gente fechou o projeto com chave de ouro, tudo ficou tão claro que aí até quem estavam resistente ao programa compreendeu o quão foi importante para a escola essa intervenção, então foi isso, os ganhos foram imensos tanto mim, e como eu disse, todo mundo ganha um pouco, tanto para os alunos, quanto para os licenciandos, quanto para mim, acredito que para a Coordenadora de área também, os ganhos foram incríveis (**Professora 2**).

Então, eu acho que é isso mesmo, o desafio é esse, a gente a aprender a acolher melhor as pessoas que chegam, entender que nem sempre o que a gente acha que óbvio aquela pessoa vai saber, nem sempre ela sabe, então ela precisa experienciar aquilo primeiro para depois compreender [...] (**Professora 2**).

Já a professora 2 menciona uma dificuldade pontual encontrada na sua atuação enquanto supervisora. Segundo ela, o desafio encontrado foi com a equipe gestora no que se refere a chegada dos bolsistas na escola. Mas ela também relata que essa barreira foi quebrada ao longo do processo e progresso do PIBID na escola.

Canário (2007) argumenta que, quando o professor é exposto em ambientes complexos, de incerteza e imprevisibilidade, o professor assume uma posição de analista simbólico, no qual “emerge a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional na ação” (p. 138). Ou seja, essas experiências mais desafiadoras geram um desconforto no profissional, mas também, fazem com que os professores saiam da sua zona de conforto para lidarem e crescerem com essas situações.

### **5.5 Contribuições do PIBID para a consolidação da profissionalidade docente**

Na sua prática pedagógica, o professor precisa combinar os conteúdos com os procedimentos práticos, mas além disso, “o professor não ensina apenas o que ele sabe, mas aquilo que é” (CANÁRIO, 2007, p. 138). Nesse viés, instaura-se um professor prático e reflexivo, ou seja, um professor investigador, o que incide diretamente na consolidação da profissionalidade docente.

Ainda nessa direção, Marcelo (2009), ressalta que constitui como processo individual e coletivo o desenvolvimento profissional docente e que, esse processo acontece no interior das escolas, tendo como principal contribuição ao desenvolvimento das competências profissionais. Sobre essa contribuição do programa para a efetivação da profissionalidade docente, as professoras descaram:

Contribuiu com certeza. É porque aí a gente divide o tempo da gente, eu até costumava falar que a gente teve uma...ação na minha escola e que precisava de cortar uma fruta, então acredito que a mudança foi a partir daquela salada de frutas, então foi um divisor de águas, a gente entende a trajetória, que a gente segue ao longo do tempo e aí depois compara com o depois de atuação com o PIBID. Então gente foi um crescimento muito grande (**Professora 1**).

Eu aprendi a refletir sobre o que eu penso, que eu planejo pra levar para minha sala de aula eu falo assim a gente teve uma visão dobrada, porque, antes a gente tinha aquele planejamento foco aluno, eu vou planejar isso pra levar para o aluno. Só que com a experiência com o PIBID a gente pensa que vai além, eu vou passar meu planejamento para o aluno, mas que que eu quero que meu aluno me devolva? Que que eu quero que ele absorva. Então, auxiliou numa nova forma de refletir sobre a prática, o/outros objetivos e de uma forma

ampla, porque a gente eu acho que tinha uma visão única, aí depois do PIBID já ampliou tudo, aumentou que é uma beleza **(Professora 1)**.

Com certeza absoluta, muitas teorias que a gente aprendeu lá nos estudos do PIBID, que eu só conheci com o PIBID, com os nossos estudos teóricos eu trouxe para minha vivência, posso ressaltar uma delas que é a questão das duplas produtivas, eu não tinha conhecimento disso, então quando eu ia trabalhar com duplas na sala de aula geralmente eu pegava um aluno que tinha bastante dificuldade com um aluno que era muito bom e isso não acabava dando certo porque a diferença entre eles era muito grande e aí a gente veio a aprender sobre as duplas produtivas que a gente precisa colocar um aluno que tem um pouco de dificuldade com aquele que é ele está um nível um pouco mais além, um pouco mais avançado, mas que não é tão diferente. Então o aluno que é /que está em um nível acima vai ter, na verdade, motivação para ajudar o outro e o outro vai entender de forma suficiente para sair daí/dali onde que ele está e avançar mais **(Professora 2)**.

[...] Eu acho que o principal nisso tudo, além de tudo o que eu já resgatei, já que coloquei aqui, eu acho que o principal é a questão do acolhimento de professores novatos, de professores que estão chegando agora na escola. Então, às vezes, quando chega professor na escola, a gente deixa ele quietinho no canto dele e vai/e/e vai deixando passar. E eu acho que falta muito o apoio, o acolhimento, então a gente vê/pensar no que que a gente passou no início de carreira e ter um olhar diferenciado, um olhar carinhoso pra esse profissional que tá chegando, eu acho que é o principal que eu aprendi no PIBID **(Professora 2)**.

Percebe-se que a contribuição do PIBID para a consolidação da profissionalidade docente foi unânime entre as duas profissionais. Para elas, o PIBID trouxe crescimento profissional, formativo, humano e social. Além disso, o programa fez com elas revessem sua prática, seu planejamento e suas metodologias adotadas anteriormente. O estabelecimento profissional docente é perpassado pela construção do eu profissional, no qual é influenciado pela escola, pelo contexto, pela cultura e por diversas outras esferas que circundam o profissional. “As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (MARCELO, 2009, p. 7).

Considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Dessa maneira, o PIBID possibilita crescimento profissional, vínculo entre a escola e a Universidade, além de tornar as aulas mais motivadoras, propiciando em uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos.

## 5.6 Almanaque de Boas Práticas relacionadas ao PIBID de Pedagogia na Educação Infantil e nas Séries Iniciais

Desde sua implementação em 2007, o PIBID é o tema de muitas pesquisas que buscam analisar a sua influência na Formação Inicial e na Formação Continuada Docente, além da intervenção na Educação Básica fortalecendo a interlocução Universidade e Escola.

Nesse contexto, compreendemos que para corroborar com os resultados da pesquisa e compor o produto desta dissertação era necessário a criação de um diretório com sugestões de artigos publicados que fornecessem boas práticas que o PIBID vem construindo desde o início, fortalecendo a necessidade de sua continuidade.

O almanaque foi construído a partir de 126 artigos publicados no google acadêmico, todos relacionados ao PIBID. Porém, a partir da leitura minuciosa e refinamento considerando a ideia de compartilhamento de boas práticas relacionadas ao programa, finalizamos o almanaque com 26 sugestões.

Quadro 5 - Resultados das Pesquisas Realizadas no Google Acadêmico em busca de artigos com relatos de boas práticas em parceria com o PIBID Pedagogia

Artigo	Autor	Ano	Síntese do Resumo
A docência na Educação Básica: “O que revelam as experiências do PIBID/PEDAGOGIA da URCA”?	Amanda Melo de Lima Davi Bezerra Mota Luiz Carlos Carvalho Siqueira	2019	Este trabalho abordou as práticas docentes dos estagiário-bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri (URCA).
Alfabetização de crianças e a teoria de Paulo Freire: a experiência do Pibid.	Maria Veranilda Soares Mota Leila Cristina Moraes	2013	Este trabalho foi elaborado de uma experiência constituída a partir de práticas suscitadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
As contribuições da Oficina de Jogos e Brincadeiras no ensino de Matemática para os bolsistas do PIBID e alunos da Escola Estadual Pedro Bandeira.	Kaline Xavier da Silva Débora Regina Fernandes Benício	2019	O presente trabalho teve como objetivo geral refletir sobre importância da ludicidade nas aulas de matemática no cotidiano escolar, sendo esta uma facilitadora de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que, o ensino através da ludicidade

			vem possibilitando meios para que as crianças e os jovens consigam romper com essa visão negativa que eles têm com relação ao ensino e aprendizagem da matemática.
A organização dos espaços na Educação Infantil: uma experiência do PIBID/Pedagogia na escola de Educação Infantil da UFRJ.	Priscila de Melo Basílio Daniela Honório de Sousa	2015	O trabalho buscou apresentar um projeto pedagógico idealizado e construído, inicialmente, por graduandas do curso de Pedagogia da UFRJ em uma turma com crianças de 3 e 4 anos na Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ), com a supervisão de uma professora regente da turma e da coordenadora do PIBID Pedagogia UFRJ com ênfase na Educação Infantil. A partir da observação das interações e brincadeiras, as graduandas construíram uma proposta com foco na organização dos espaços da sala de referência da turma por considerar o espaço como um educador, juntamente com as professoras, e um gerador de experiências (FORTUNATI, 2009).
Comunidades de Aprendizagem no âmbito do PIBID: aposta na melhoria de aprendizagem e na formação de professores de Goiás.	Vanessa Gabassa, Maria de Fátima Teixeira Barreto, Keila Matida de Melo Costa, Carime Rossi Elias	2015	Este artigo apresentado expôs resultados parciais a partir do desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no âmbito do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). O Pibid/Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG desde o início do ano de 2014 se desenvolve em duas escolas municipais da cidade de Goiânia com a proposta “Comunidades de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola”. Este estudo objetiva apontar os limites e os alcances das atividades propostas em

			Comunidades de Aprendizagem em Goiânia, considerando o impacto na formação inicial e continuada de professores e a melhoria na aprendizagem de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.
Despertando sensibilidades: efeitos da Educação Sensível nas aulas do PIBID Pedagogia Anos Iniciais.	Victória Jantsch Kroth Amanda Marchewki da Silva Franciele Rodrigues Assunção Stephanie Ferrugem Piovezan Liza Nunes Lima	2017	O presente trabalho buscou evidenciar o espaço escolar como importante meio de difusão dessas atitudes, em que é possível fomentar entre os estudantes a prática da reflexão acerca de sua realidade a fim de compreenderem melhor a si próprios, o outro e o mundo. Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PIBID Pedagogia Anos Iniciais/UFRGS) procuraram desenvolver essas ideias e pensamentos nos alunos por meio da Educação Sensível.
(Des) Acertos: Desafios do PIBID Pedagogia Anos Iniciais / UFRGS	Amanda Marchewski Victória Jantsch Kroth Daniele Noal Gai Dória Almeida	2017	Através deste trabalho buscou-se compartilhar dificuldade e desafios encontrados durante as aulas e planejamentos dos bolsistas do PIBID Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Educação para o sensível: tematizando Direitos Humanos nos Anos Iniciais.	Marcela Lorea Gomes Júlia Machado Nunes Liza Nunes Lima Daniele Noal Gai Dória Almeida	2017	Este trabalho buscou a partir das ações do PIBID de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul discutir o tema Direitos Humanos.
Intervenções educativas por meio da literatura infantil: Experiências de formação docente.	Heloisa Toshie Irie Saito Aliandra Cristina Mesomo Lira	2015	O objetivo deste trabalho foi apresentar experiências que envolvam a literatura infantil, desenvolvidas em cursos de Pedagogia de duas instituições estaduais paranaenses, tendo como foco de atuação a educação infantil.

Livro como parceria entre alunos, professoras e PIBID / Pedagogia.	Adriane Knoblauch Adriane Nadalin Priscila Trevisan Rodrigues Marilize Pudelco	2013	
Literatura Infantil no Processo de Ensino-Aprendizagem: sua colaboração nas unidades escolares municipais de Campos dos Goytacazes/RJ parceiras do Programa PIBID/Pedagogia-UENF	Liz Daiana Tito Azeredo Rachel Alice Mendes da Silva Dias Andreia Silva de Assis Eliana Crispim França Luquetti	2012	O trabalho buscou evidenciar a importância da contribuição da Literatura Infantil para o desenvolvimento da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos contextos das escolas municipais da rede de ensino de Campos dos Goytacazes-RJ.
Os recursos pedagógicos nas práticas educativas: uma experiência do PIBID em região do Alto Uruguai Gaúcho.	Amanda Cauana Pereira da Costa Adriana Regina Sanceverino Denise Knorst da Silva	2016	O trabalho foi resultado de experiência das autoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim/RS a partir do Subprojeto de Pedagogia: Alfabetização e Alfabetização Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Os impactos do PIBID / Pedagogia nas escolas parceiras: Ensino de Leitura e escrita na escola.	Liz Daiana Tito Azeredo da Silva Iago Pereira dos Santos Eliana Crispim França Luquetti	2015	A pesquisa buscou apontar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em duas escolas da rede municipal de Campos dos Goytacazes, que por sua vez estão articuladas à execução do subprojeto do PIBID/Pedagogia, intitulado “Políticas de Língua e de Leitura: Formando Leitores na Escola”, consistiu no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, através de diversos gêneros textuais, em que os discentes são postos a todo instante em contato com o mundo letrado, valendo-se de uma metodologia diferenciada
O ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:	Jéssika Mirelly Farias da Silva Maria Gorete Cavalcante Pequeno	2013	O objetivo deste trabalho foi refletir acerca do ensino das Ciências Naturais a partir da experiência em uma Escola

uma experiência vivenciada a partir do PIBID.			Estadual de Ensino Fundamental, em Campina Grande-PB, como bolsista do PIBID/CAPES/UEPB, em uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental. Na qual analisamos a proposta curricular e realizamos entrevista com a professora.
O lúdico como alicerce no processo de alfabetização: experiências vivenciadas em sala de aula com o PIBID.	Eliane Kielbowicz Ivone Snicheloto Adriana Regina Sanceverino Denise Knorst da Silva4	2012	O presente artigo relatou experiências das autoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim/RS a partir do Subprojeto de Pedagogia: Alfabetização e Alfabetização Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetivou refletir sobre a importância das práticas pedagógicas lúdicas no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental.
Os números da minha vida: quando a Matemática extrapola os muros da escola.	Patrícia Cristina Hilger dos Santos Cristina Ortiga Ferreira	2017	O trabalho apresentou o relato de experiência desenvolvido pelo subprojeto do PIBID Pedagogia no ano de 2017. O objetivo foi compreender a matemática como componente curricular significativo para a compreensão e atuação no mundo social, construção de conhecimentos científicos e apropriação de recursos tecnológicos.
O trabalho pedagógico por meio de oficinas de leitura e escrita: experiências desenvolvidas por meio do PIBID.	Walternice Olímpio Silva de Araújo Elizangela dos Santos Balbino Joseval dos Reis Miranda	2015	O estudo teve por objetivo geral compreender como o trabalho pedagógico por meio de oficina pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. C
O PIBID de pedagogia em ação: desenvolvendo o gênero textual poesia com crianças em fase de alfabetização e letramento.	Jaqueline Trainotti Prim Rita Buzzi Rausch	2014	O trabalho teve como objetivo compartilhar a experiência desenvolvida e vivenciada por meio do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de

			Iniciação à Docência, no subprojeto de Pedagogia que teve como proposta alfabetizar letrando.
O trabalho colaborativo no contexto escolar: contribuições do individual ao coletivo mediadas pelo PIBID.	Arita Mendes Duarte Carmem Lúcia Lascano Pintob Cristhianny Bento Barreiroc	2017	O trabalho teve como objetivo discorrer a respeito do trabalho colaborativo evidenciado na prática docente de professoras alfabetizadoras participantes de um percurso formativo mediado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).
PIBID – Pedagogia: Oportunidade de formação e aprendizagem profissional.	Andressa Bilhalva Rodrigues Bartz Lourdes Maria Bragagnolo Frison	2013	Este artigo apresentou o resultado de uma investigação que mapeou as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID reveladas por meio da análise de um memorial escrito durante dois anos por uma acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas/ UFPel, no percurso de sua atuação como bolsista.
PIBID e as experiências com os gêneros textuais: uma aproximação entre a escola e a universidade.	Andreia Cristina da Silva Dinamar Martins Oliveira Dayane Lacerda dos Santos Paiva Denise Aparecida Rodovalho de Freitas Fabiane Costa dos Santos Fabrícia Mariano da Silva Mychelle Aramita de Araujo Rosemere dos Santos Alves	2014	O trabalho buscou refletir sobre os gêneros textuais através do Subprojeto de Pedagogia Quirinópolis, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
Possibilidades para a construção de uma prática pedagógica de combate ao racismo: refletindo sobre uma experiência no PIBID.	Omnyrá Prazeres Farias Abilene Farias Rodrigues Leila Iria Cabral Barreto	2020	Este trabalho socializou algumas das atividades desenvolvidas, guiado pelo objetivo de refletir sobre as possibilidades do PIBID na construção de uma prática pedagógica de combate ao racismo, tendo por base as experiências de situações didáticas de alfabetização e

			letramento linguístico, com uso da literatura infantil afro-brasileira, em uma escola da Rede Pública Municipal de ensino de São Luís - MA.
PIBID / UNICRUZ – Projeto de Aprendizagem: ABC em ação.	Thalia Nunes Ferreira Feistler1 Andressa Rubia Heemann2 Anthony Matteo Brezolim Pedrotti Adriana Baraldo de Oliveira, Marília de Rosso Krug5	2019	O artigo descreveu e analisou os resultados obtidos com o projeto de aprendizagem “ABC em Ação” desenvolvido em uma escola campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade de Cruz Alta PIBID/UNICRUZ, na percepção da professora supervisora e dos bolsistas do projeto.
“Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid.	Giana Amaral Yamini Míria Izabel Campos, Bartolina Ramalho Catanante	2016	Este trabalho apresentou o resultado de uma pesquisa que analisou os sentidos da docência (re)construídos por alunas de licenciatura em Pedagogia durante o percurso como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
Um conto puxa outro: práticas docentes relacionadas à função social da leitura e escrita.	Márcia Niero Rosandra Sachetti Hubbe Sandra Domingues	2017	Este trabalho apresentou os relatos de intervenções realizadas pelo PIBID Pedagogia em atividades envolvendo o gênero textual contos.
Universidade e Escola Básica: experiências e aprendizagens docentes no PIBID / UNEB.	Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus Maria Mavanier Assis Siquara	2014	Este trabalho teve como objetivo socializar experiências formativas desenvolvidas pela UNEB, em três escolas municipais do Ensino Fundamental em Teixeira de Freitas a partir do subprojeto: Práticas pedagógicas interdisciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental: áreas e saberes entrelaçados pela leitura e escrita, do curso de Pedagogia do Departamento de Educação Campus X (DEDCX) no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Fonte: Da autora (2021).

Com este almanaque educadores e educadoras poderão ter conhecimento de inúmeras possibilidades de ampliação do conhecimento acerca da temática em tela, aprofundando as discussões sobre a ação docente, processo ensino-aprendizagem, formação continuada entre outros por meio das práticas do PIBID / Pedagogia. Ressalta-se que nestes artigos encontraremos compartilhamento de boas práticas relacionadas a Educação Infantil, Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Gênero e Diversidade, entre outros.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com esse trabalho investigar as possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID de Pedagogia para a atuação e ressignificação da docência por Professoras Supervisoras atuantes no Programa e, para alcançar esse objetivo, realizamos algumas ações como por exemplo, identificamos as razões pela procura e participação no programa, analisamos o percurso formativo das professoras ao longo do programa, relatamos os desafios e os ganhos pelas supervisoras como consequência da participação do PIBID e, por fim, sintetizamos possíveis contribuições do PIBID para a consolidação da profissionalidade docente.

Levando em conta todas as características do programa, a principal motivação percebida pela participação foi que o PIBID atua como uma extensão da formação inicial e ampliação da formação continuada do professor, agregando novas experiências e saberes e é no exercício da docência que esses conhecimentos vêm sendo construídos e sistematizados, o que incide diretamente nos alunos em forma de ensino e aprendizagem. A busca pelo crescimento e por mais conhecimento na área que atuam, são umas das principais motivações e interesse pelo programa.

O PIBID proporcionou também a oportunidade de atuar em outros direcionamentos e com outros sujeitos, como é o caso do professor-supervisor que atuam nas funções de supervisores, mediadores e também interagem com os bolsistas. Essas funções perpassam para além do apenas lecionar em sala de aula, a exemplo, acompanhar as atividades dos bolsistas, controlar a frequência dos bolsistas, manter o coordenador informando qualquer eventualidade, nas atividades que envolvem escrita, auxiliar e revisar o português de acordo com a norma culta, participar dos eventos, seminários relacionados ao PIBID, vivências que proporcionam às professoras outras formas de experiências educacionais.

Os espaços formativos são sistematizados pelos saberes e pelas trocas de experiências e, diante dos resultados adquiridos ao longo deste trabalho, considera-se que o PIBID Pedagogia UFLA oportunizou a ação reflexiva por parte das professoras em relação a sua prática, levando em consideração os encontros formativos previstos no edital do programa e que são realizados no âmbito das universidades. Essas trocas de experiências e de conhecimentos propiciou uma formação positiva, inovadora e reflexiva, seja para os bolsistas e também para os professores.

Dessa maneira, diante das ações realizadas no âmbito do PIBID, considera-se que foram ampliadas as possibilidades de formação profissional em uma perspectiva de constituição de

um profissional prático, reflexivo e investigador que está à procura de sempre inovar em sua prática, no seu planejamento e em suas metodologias. Considera-se, diante dos referenciais teóricos estudados e das análises realizadas neste estudo que, o PIBID Pedagogia, proporcionou às professoras e aos futuros professores a aquisição de conhecimentos relevantes sobre a escola, a ação docente e a prática pedagógica e, essencialmente sobre as nuances do processo ensino-aprendizagem, o que nos faz refletir sobre a criação de espaços/contextos de reflexão sobre a ação docente e de momentos de proximidade entre a teoria e a prática, entre os professores em formação e os professores em formação continuada, entre a escola e a Universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Valeska Carvalho e. **Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-mg, 2015.

ALONSO, K. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 747-768, 2008.

ALVES, Francisco Cleiton. **Iniciação à docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do PIBID**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Bahia-BA, 2014.

ANDRADE, Ana Paula Soares de. **O impacto do PIBID Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado - Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. A Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre. vo. 33. n° 3, p. 174-181, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Paulo, v. 19, p. 34-44, 2015.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

APORALE, Giancarlo. **PIBID - Espaço de formação docente: uma análise das relações entre a escola básica e a Universidade**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BARROS, André da Silva. **A atuação dos supervisores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

BERKEMBROCK, Isabela Toscan Mitterer. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) como política de formação de professores: uma análise das percepções de formadores**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Editora: Porto Editora, Portugal, 1994.

BORGES, Caroline Teixeira. **O professor supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

BORGES, Dalete de Souza Salles. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência na constituição da identidade profissional docente.** 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019.

BORGES, MARIA. CÉLIA. Formação inicial e continuada no PIBID - interação entre professores e alunos da Educação Básica e Superior. In: Ailton Paulo de Oliveira Júnior; Elizandra Zeulli; Sandra Mara Dantas. (Org.). **Interface entre teoria e prática na formação docente: reflexões sobre experiências no PIBID.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, v. 01, p. 175-194.

BRASIL. CAPES. (Org.). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>>. Acesso em: 24 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najla Mehanna. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da Uniãoeste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia,** Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017.

CAMPELO, Talita da Silva. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria Universidade - Escola Básica.** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores In: Portugal 2007 - **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida,** Lisboa, 2007.

CARVALHO, Marcelo Alves; ARRUDA, Sergio Mello. Análise da atuação de professores supervisores inseridos no contexto do PIBID. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3., 2012, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: SINECT, 2012. p. 1-12.

CASTILHOS, Grasiela Pereira da Silva de. **PIBID como instância socializadora: um estudo sobre a reestruturação de habitus das professoras supervisoras do curso de Pedagogia.** 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CASTRO, Ana Paula de. **O discurso do professor-supervisor do PIBID: perspectivas e desafios.** 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: Diferenças Conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Rio de Janeiro, v. 95, n. 32, p.37-55, abr. 2015. Quadrimestral.

COSTA, Maria Alice Braga Camilo da. **A Dimensão Formativa do PIBID para o Professor Supervisor**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Curso em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Judivanda da. **Educação profissional e formação continuada de professores/supervisores: relações entre o PIBID IFRN/ Macau e a SEEC/RN**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DUARTE, Arita Mendes. **O impacto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação continuada de professoras alfabetizadoras**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Curso em Educação e Tecnologia, Instituto Federal e Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2014.

DURAN, M. C. G. & NASCIMENTO, D. R. C. Formação do educador: Uma discussão dos saberes que integram o processo. **Psic. da Educ.**, São Paulo, 10/11, 1º e 2º sem, p. 83-100, 2000.

FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira. **Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

FERREIRA, J.C.F. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. 1996. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

FERREIRA, Marcelina Vicente. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID - e a formação de professores**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

FONSECA, Joel Dias da. **Relação Universidade e Educação Básica: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba**. 2018. undefined f. Dissertação (Mestrado) Curso de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREITAS, Alexandre Simões. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedades. In: FERREIRA, A.T.B. (ORG). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, Glaucia de. **Percepção dos membros do PIBID sobre o desenvolvimento do programa no IFTM (2014-2017)**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Curso em Educação Tecnológica, Instituto Fed. de Educ., Ciênc. e Tecn. do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

GADELHA, Rayane Marcelino. **A formação dos professores: formação inicial e formação continuada**. São Paulo: Monografias Brasil Escola, 2017. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-formacao-dos-professores-formacao-inicial-e-formacao-continuada.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Alfonso Dalmazo. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 14 - n. 3, [S.l.: s.n.], set/dez, 2014 511 ISSN: 1984-7114

GATTI, B.; BARRETO, E. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abril. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. p. 01-120.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Manoel Messias *et al.* Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 13 abr. 2021.

HEITOR, B. C. **Formação de professoras e professores e Desenvolvimento Profissional na Docência: Reflexão com Supervisoras e Supervisores de área - PIBID Biologia - 2017**. 102 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2017.

HEMIELEWSKI, Dulce Maria de Souza. **Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática educativa**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

JAHN, Ângela Bortoli. **O PIBID e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BRRS, 2015.

JÚNIOR, Sílvio Denicol. **(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada** [manuscrito]. Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020. 137 f.

LA VILLE, C., DIONNE, J. A. **Construção do saber** – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999, 340 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**. nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_LARROSA\\_BONDIA.PDF](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF)>. Acesso: 24 out. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MACIEL, Caroline Correia. **Políticas de formação docente: implementação do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) no Mato Grosso do Sul**. 2017. 245 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan/abr, 2009.

MARCELO, G. C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARTELET, michele. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores.** 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTELLI, Andre Cristina; CASTELA, Greice da Silva (Org.). **Vivências e Experiências nas escolas: Construindo a profissão docente.** Curitiba: Crv, 2013.

MARTINS, Jessica Cristina de Carvalho. **Experiências formativas no âmbito do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa.** 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

MATOS, Marta Juliana Jordao de. **A percepção dos coordenadores de área sobre o impacto do Pibid na formação inicial de licenciandos do curso de Pedagogia.** 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

MEDEIROS, Dayvyd Lavanery Marques de. **Políticas de formação inicial de professores com vistas à educação profissional: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT.** 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, R. P. et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais.** Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 17-37.

MERGEN, Carla Cristiane. **Experiências de docência e formação: narrativas de participantes do PIBID/UNISC.** 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

MIRANDA, Edivaldo da Silva. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na voz de supervisores.** 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO; Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa.** Universidade Católica de Brasília. UCB. Brasília. 2003.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61-99.

NEVES, Edilaine do Rosário; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. O Pibid pedagogia e a aprendizagem da docência: entre proposições e ações efetivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2046-2063, 2016.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación, Madrid**, n. 350, p. 1-10, sept./dic. 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

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

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 9 de outubro de 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a. (p.11-30).

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 27-42, 2001.

NUNEZ, Joana Maria Leoncio. **Nas teias da diversidade: experiências (auto)formativas dos(as) Professores(as) Supervisores(as) do PIBID/UNEB**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVERIA, Andressa Maris Rezende. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG**. 2014. undefined f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

OLIVEIRA, Luciani de. **Um estudo com professores supervisores do PIBID sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem**. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

OLIVEIRA, Kely Barcelos de. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência na Unimontes/Paracatu: perspectivas e possibilidades**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado em

Ciências do Movimento Humano) – Programa Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Laise Ataides. **Acadêmicos egressos do PIBID**: reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e as marcas do programa. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

RICCI, Maira. **Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência PIBID pedagogia e professora colaboradora**: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental'. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara, 2016.

ROQUE, Elaine da Silva. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID PEDAGOGIA/UFAL)**: Contribuições para a formação inicial e continuada de professores. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Cristina Nunes Dos. **Recursos Educacionais Abertos**: um estudo de caso no programa de iniciação à docência-PIBID/Pedagogia do campus Prof. Alberto Carvalho. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SANTOS, Hilderlandia Penha Machado. **Docência na educação básica**: formação continuada do professor supervisor no PIBID. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

SANTOS, Marília Rita dos. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência, formação de professores e a constituição da identidade docente**. 2017. 221f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos Santos. **Formações Identitárias e Saberes Docentes**: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. FUCAMP Cadernos, v. 10, p. 18-26, 2010.

SANTOS, Simaiqui Teresinha dos. **O programa PIBID nos processos educativos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2018.

SANTOS, S. Formação inicial e prática docente: percepções de futuras professoras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, vol. 15/2, n. 2, p. 355-369, 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4195>. Acesso. 13 set. 2015.

SANTOS, Thais Cardozo de Souza dos. **O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1944. Coleção polemicas do nosso tempo; v.40.

SCHAEFER, Cristina. **Experiências e narrativas: um olhar para a formação de professores de matemática a partir do PIBID**. 2015. 71 f. Dissertação (Mestrado) – curso de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SELBACH, Simone. **A constituição da docência em blogs do PIBID: um estudo sobre os modos de escrita de si**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

SILVA, Barbara Cristina Heitor. **Compreensão acerca do desenvolvimento profissional na docência: olhares de professores supervisores da área de biologia no PIBID UFLA**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

SILVA, Claudia Alves da. **A formação docente mediada pelo Pibid: uma análise dos sentidos e significados constituídos por professores/supervisores**. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

SILVA, Daniele Cariolano da. **A semiformação em adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC**. 2015. 135 f. dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Gilmar Dantas da. **Gestão curricular no PIBID em história: o que contam os professores supervisores**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010.

SILVA, Jessica de Freitas da. **Formação inicial de professoras: contribuições do subprojeto PIBID/Pedagogia - UFV nas escolas do campo de Viçosa-MG.** 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

SILVA, Rita Cinéia M.; SOUZA, Sandra Pereira. A implementação do PIBID-Matemática na escola básica: contribuições para a formação dos professores supervisores. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, Sergipe. **Anais...** Sergipe: EDUCONUFS, 2011. Disponível em: <<http://www.score.latin.dcc.ufmg.br/person/53a386ec2c278254fcbe8ab5>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, Solange Mendes da. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como uma política pública de formação de professores: aprendentes e aprendizagens do processo formativo.** 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SILVA, Thatianne Ferreira. **O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência.** 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT e SILVEIRA (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Laeigüea Bezerra de; LIMA, Ângela Valéria Alves de. Formação continuada de professores: história e desafios. IV SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais....** 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sinalge/2017/TRABALHO\\_EV066\\_MD1\\_SA1\\_ID635\\_10022017212436.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sinalge/2017/TRABALHO_EV066_MD1_SA1_ID635_10022017212436.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2021.

SOUZA, Nathalia Cristina Amorim Tamaio de. **As ações do PIBID pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação Escolar, Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Porto Alegre: Vozes, 2017.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. A. Alunos do Ensino Médio e a atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 40, p. 445-477, 2010.

TAVARES, Adriana Gomes. **Formação de professores e práticas educacionais para a diversidade: o PIBID nas experiências de implementação da Lei 10.639/03.** 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TAVARES, Jessica Nayara Silva Leite. **Políticas públicas para a formação de professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás em Iporá/GO: a percepção das mulheres e o impacto em**

suas vidas. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

UNIOESTE. Subprojeto de Geografia. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID**. 2013. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VEIGA, Ilma Passos. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Anais. Recife: ENDIPE, 2006. p.467-484.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILAR, Maria Juliana Leopoldino. **A escola para além de conteúdos**: o PIBID como possibilidade de formação docente inovadora. 2016. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: IX ANPED SUL, 99., 2012.

## ANEXOS

### ANEXO I

### QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte da pesquisa intitulada “**O Pibid de Pedagogia e o processo de formação continuada das Professoras Supervisoras: contribuições para ressignificação da ação docente**”, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Lavras por Edineia Gonçalves do Nascimento, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Francine de Paulo Martins Lima. Inicialmente agradecemos a sua colaboração ao responder as perguntas a seguir. Ressaltamos que por ser um trabalho acadêmico, seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

#### 1. Dados

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

#### 2. Escolarização na Educação Básica

##### a) Creche

( ) Escola Pública                      ( ) Escola Particular                      ( ) Outra

##### b) Educação Infantil

( ) Escola Pública                      ( ) Escola Particular                      ( ) Outra

##### c) Ensino Fundamental (1° ao 5° ano).

( ) Escola Pública                      ( ) Escola Particular                      ( ) Outra

##### d) Ensino Fundamental (6° ao 9° ano).

( ) Escola Pública                      ( ) Escola Particular                      ( ) Outra

e) Ensino Médio.

( ) Escola Pública                      ( ) Escola Particular                      ( ) Outra

### 3. Formação acadêmica

a) Magistério ► ( ) Não ( ) Sim – Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

b) Graduação

► Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

► Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

c) Pós-Graduação

► ( ) Especialização    ( ) Mestrado    ( ) Doutorado

Nome do curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

► ( ) Especialização    ( ) Mestrado    ( ) Doutorado

Nome do curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

d) O que levou você a prestar vestibular para o curso de Pedagogia?

( ) A necessidade de ter um diploma do curso superior.

( ) O fato do curso não ser muito concorrido.

- ( ) O horário de oferecimento do curso.
- ( ) O fato de ter experiência docente.
- ( ) O desejo de ser professora da educação básica.
- ( ) Motivação de um parente que exerce a docência.

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4. Experiência Profissional

- a) Tempo total de experiência docente: ► \_\_\_\_\_
- b) Tempo de docência na Educação Infantil: ► \_\_\_\_\_
- c) Tempo de docência no Ensino Fundamental: ► \_\_\_\_\_
- d) Tempo de atividade de coordenação pedagógica e/ou gestão: ► \_\_\_\_\_
- e) Em qual nível de atuação que você iniciou a carreira?

- ( ) Educação Infantil ► \_\_\_\_\_ anos.
- ( ) Ensino Fundamental ► \_\_\_\_\_ ano.
- ( ) EJA

Outro. Citar: \_\_\_\_\_

- f) Teve experiência docente durante a sua formação?

( ) Não ( ) Sim ► Nível/Modalidade: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência: \_\_\_\_\_

#### 5. Vínculo Empregatício

- a) Tipo:

( ) efetivo ( ) CLT ( ) Contrato temporário

Outro. Citar: \_\_\_\_\_

- b) Atualmente exerce outro tipo de atividade profissional? ( ) Não ( ) Sim

Qual? \_\_\_\_\_

- c) Em qual nível de ensino você atua atualmente?

- ( ) Educação Infantil ► \_\_\_\_\_ anos.
- ( ) Ensino Fundamental ► \_\_\_\_\_ ano.

( ) EJA

Outro. Citar: \_\_\_\_\_

d) Qual é a sua carga horária de trabalho semanal?

( ) até 10 horas.      ( ) De 11 a 20 horas.      ( ) De 21 a 30 horas.

( ) De 31 a 40 horas.      ( ) Acima de 40 horas.

e) Que faixa melhor se enquadra a sua renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar?

( ) De 1 a 3 salários mínimos.      ( ) De 3 a 5 salários mínimos.

( ) De 5 a 7 salários mínimos.      ( ) De 7 a 9 salários mínimos.

( ) Mais de 9 salários mínimos.

## 6. Formação continuada

Indique se você participa de algum evento científico e com que frequência.

1. Habitualmente
2. Às vezes
3. Alguma vez no passado
4. Nunca

Tipo de Evento	1	2	3	4
Congressos				
Seminários				
Minicursos				
Palestras				
Simpósios				

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Frequência: \_\_\_\_\_

## 7. Hábitos de Leitura

Indique se realiza alguma das leituras listadas abaixo, e com que frequência:

1. Habitualmente
2. Às vezes
3. Alguma vez no passado
4. Nunca

Tipos de Leitura	1	2	3	4
Literatura Infantil				
Poesia				
Artigos científicos que abordem a temática Educação.				
Revistas ou livros científicos que versem sobre Educação.				
Livro didático.				
Revista Nova Escola				

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Frequência: \_\_\_\_\_

## ANEXO II

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**O Pibid de Pedagogia e o processo de formação continuada das Professoras Supervisoras: contribuições para ressignificação da ação docente**”, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Lavras por Edineia Gonçalves do Nascimento, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Francine de Paulo Martins Lima. Você poderia nos conceder uma entrevista sobre o assunto? Necessitaríamos de gravar esta entrevista, como meio de obter as informações transmitidas por você de forma fidedigna. Você não será identificado em nenhuma hipótese, sua pessoa será eticamente resguardada.

1. Durante o seu processo de formação, você participou de algum Programa relacionado a iniciação à docência?
2. Como você tomou conhecimento da proposta de implementação do PIBID na escola em que você trabalha?
3. Você tinha algum conhecimento prévio sobre o Programa antes de se tornar Supervisora?
4. O que você esperava do Programa antes de ingressar nele?
5. O que motivou a participar da seleção para se tornar uma professora supervisora do PIBID?
6. Como foi o processo de seleção para se tornar Supervisora do Programa?
7. Durante qual período, você está vinculada ao Programa?
8. Você sabe qual é o nome do Subprojeto que você está supervisionando no momento de acordo com o Programa?
9. Quantos(as) estudantes você acompanha?
10. O que você imaginava que realizaria no decorrer de sua participação no Programa?
11. Como é a dinâmica e a proposta do subprojeto ao qual você se vinculou? Como são conduzidas as reuniões ou encontros?
12. Quais foram as principais orientações que você lembra ter recebido do coordenador do PIBID, docente da Universidade?
13. As leituras realizadas no âmbito do PIBID favoreceram a sua compreensão/interpretação (reflexão) sobre as experiências vivenciadas? Como?
14. Como os/as demais professores/as da escola em que você trabalha encaram/encaram a proposta do PIBID? Como reagiram a princípio e como passaram a reagir?

15. Como ocorreu a inserção dos bolsistas na sua sala de aula?
16. Você considera que o PIBID contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica? Justifique.
17. Durante a sua atuação como Supervisor do PIBID, qual é o maior desafio?
18. Como você avalia o seu papel como Professora Supervisora do PIBID? Quais foram as atividades que você exerceu ou exerce?
19. Para a sua formação e atuação profissional na escola, qual foi a relevância de participar do PIBID?
20. O que você acha que poderia ser modificado ou aprimorado para que a iniciativa PIBID obtenha alcances ainda mais significativos? Justifique.
21. Fale sobre a importância do PIBID e no que contribuiu para a sua formação profissional.
22. Cite as experiências mais significativas vividas no âmbito do Programa:
  - a) Em relação a sua formação:
  - b) Em relação a sua prática como professor da Educação Básica.
23. Descreva o que mudou em sua prática profissional depois da participação no PIBID.