

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO PIBID¹

Cicera Sineide Dantas Rodrigues-UECE/OBEDUC
Cicerasineide@hotmail.com

Eunice Andrade de Oliveira Menezes- UECE/OBEDUC
euniceagosto@yahoo.com.br

Jacques Therrien-UFC/OBEDUC
jacques@ufc.br

RESUMO

O Ministério da Educação, através da nova responsabilidade da CAPES, nos últimos tempos, vem executando políticas de formação de professores para a Educação Básica. Nesse processo, em 2007 implantou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID. Essa iniciativa tem por finalidade fomentar a iniciação à docência nos cursos de licenciatura, a partir da inserção de licenciandos no contexto escolar, supervisionados por professores da educação básica e orientados por docentes das IES. Há concessão de bolsas a todos os integrantes do projeto. O presente estudo pressupõe que os profissionais integrantes do PIBID incursionam em um importante processo de formação continuada. Desse modo, indaga-se: Que elementos do PIBID favorecem a aprendizagem docente dos professores que o integram? Assim, a investigação buscou identificar potencialidades do PIBID que sinalizem para a formação continuada dos professores nele inseridos. Este momento investigativo privilegiou referenciais bibliográficos e documentais para a análise dos fundamentos epistemológicos que dão suporte à proposta desse programa. As discussões sobre a formação docente procedem, principalmente, à luz dos seguintes autores: Nóvoa (1995); Sacristán (1999); Therrien e Souza (2000; Veiga (2009); Formosinho (2009) e Therrien e Nóbrega-Therrien (2013). Em geral, esses estudiosos apontam para o necessário desenvolvimento de uma reflexividade crítica e transformativa fundante da práxis docente – que começa na formação inicial e se consolida na formação continuada. A investigação anuncia que o PIBID pode se constituir em um significativo espaço de formação continuada dos professores em exercício. Esta formação é suscitada, especialmente, pelos seguintes elementos: aprendizagem situada, aproximação entre universidade e escola, busca pela articulação entre pesquisa e ensino e pela integração entre teoria e prática.

Palavras-Chave: Aprendizagem da Docência. Formação continuada. PIBID.

Discussões preliminares

O ato de refletir e de viver a docência vem se tornando um desafio nos últimos tempos. Pode-se dizer que, no contexto atual, há uma tendência de fuga dos professores da profissão. Realmente, nos dias hodiernos, é raro encontrar jovens estudantes desejosos de seguir a carreira docente. Nesse universo, percebemos que, “nos últimos anos temos assistido a uma situação de stress e desmotivação entre os docentes [...] verificando-se situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho”.

¹ Trabalho apresentado no VI ENFORSUP- I INTERFOR, BRASÍLIA, 13, 14 e 15 de maio de 2015

(GARCIA, 2009, p. 12)

É importante destacar que no âmbito da sociedade contemporânea, o avanço tecnológico, a consequente profusão de informações geradas, sobretudo, pelas vias midiáticas, “a instabilidade do mercado de trabalho e a indecisão sobre as necessidades do futuro vêm abalando o prestígio do conhecimento escolarizado e, por conseguinte, o trabalho do professor” (CUNHA, 2007, p. 12). Consequentemente, “a imagem do docente ‘fonte e fornecedor de conhecimentos’ torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc”. (NÓVOA, 1991, p. 133)

Nesse cenário, o professor se vê diante de uma realidade paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que lhe são atribuídos diversos papéis profissionais, há todo um processo de desvalorização social e de precarização do seu trabalho. Salas superlotadas, péssimas condições estruturais do ambiente de trabalho, ausência de suporte didático-pedagógico na escola, reduzido apoio dos pais dos alunos, baixa remuneração salarial, falta de espaço, tempo e instrumentos para planejar, estudar, pesquisar e refletir sobre as possibilidades e limites do seu trabalho estão entre os principais desafios com os quais os docentes se deparam cotidianamente em sua profissão. Podemos dizer que esses são alguns dos fatores de ordem objetiva que geram o sentimento de baixa atratividade pela profissão docente, reverberando na contínua e inquietante *carência de professores*, especialmente, nas escolas de educação básica.

Estes e tantos outros dilemas que envolvem o campo da educação no Brasil e no mundo passaram a fazer parte da agenda governamental. E assim, compromissos foram sendo firmados no sentido de superar as dificuldades e promover a *qualidade* da educação. Ressaltamos que no ano 2000, 164 países se reuniram em Dakar com o objetivo de propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos. Nesse encontro, as metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foram avaliadas e redimensionadas. A conferência de Dakar ficou conhecida como a *Cúpula Mundial da Educação*. Nesse evento foram definidos objetivos a serem perseguidos até 2015, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação em todos os

aspectos.

Assumindo os objetivos pactuados nas duas grandes conferências de educação mencionadas, o Brasil vem implementando políticas e programas educativos com vistas ao alcance da propalada qualidade da educação. Dentre as várias iniciativas, o sistema educativo brasileiro tornou-se, nos últimos tempos, palco de realizações no campo da formação de professores da educação básica. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID identifica-se com os projetos governamentais que se voltam para esse fim.

O programa em foco foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. É vinculado à Fundação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Sucintamente, dizemos que o PIBID é um programa de formação de professores que atua diretamente no processo de aprendizagem da docência por alunos das licenciaturas, instigando-os a refletirem sobre a docência a partir da interação com os espaços escolares e seus agentes. Para o alcance dessa finalidade, o programa mobiliza professores da universidade (Coordenador Institucional, Coordenador de Gestão e Coordenador de Área) e também da escola de educação básica (Supervisor).

Consideramos que o conjunto de integrantes desse programa está mergulhado em um processo interformativo, em que a aprendizagem de si e da profissão se dá a partir da interação entre os sujeitos, mediados pela reflexão sobre a docência, a escola e seus problemas. Os resultados dessa dinâmica não são imediatos, pois vão sendo construídos ao longo do tempo, por meio de um processo de formação continuada que pode gerar transformações nos conhecimentos e nos comportamentos dos professores da educação básica e também dos docentes da universidade.

Diante dessas discussões, o presente estudo objetiva refletir sobre elementos do PIBID que sinalizam para a formação continuada dos professores da educação básica e dos docentes universitários que dele participam. Este momento da investigação privilegiou referenciais bibliográficos e documentais para a análise dos fundamentos epistemológicos que dão suporte à proposta do PIBID.

As discussões sobre a formação de professores procedem principalmente à luz de referências de autores como Nóvoa (1995); Sacristan (1999); Therrien e Souza (2000); Libâneo (2002); Veiga (2009); Formosinho (2009), além de Nóbrega-Therrien e Therrien (2013).

Formação Docente continuada na perspectiva do professor ir *voltando-se para si mesmo*

De modo geral, a formação de professores “constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério” (VEIGA, 2009, p.26). A formação docente é, antes de tudo, um processo pessoal, inicial e continuado que assume “uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional” (VEIGA, 2009, p. 26).

A formação docente, fundada na perspectiva do *inacabamento*, ajuda a enxergar esse profissional como um constante aprendiz da vida, da profissão e de si, como alguém que aprende, “através da experiência, qual é a sua própria maneira de caminhar ou, o que é quase a mesma coisa, qual é a sua maneira de ver as coisas, de ler as coisas [...]” (LARROSA, 2013, p. 50). Por isso, a formação continuada mais significativa é aquela que vai provocando no professor a capacidade dele ir *voltando-se para si mesmo*. Isso implica a assunção de uma leitura crítica de si e do contexto em que está imerso, sempre norteados por uma perspectiva transformativa.

Compreendemos que a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares. Alimentados por essa reflexão, apostamos que é na escola que a formação continuada ganha presença mais forte. (FORMOSINHO, 2009)

É fundamental destacarmos ainda a importância de uma sólida Formação *Inicial* pela qual se adquirem saberes teóricos disciplinares e pedagógicos, projetada para a vivência de uma formação *continuada* fundada na *epistemologia da prática docente*. Este é o princípio fundante da formação para o *saber ensinar, o aprender a aprender ser professor*.

Esse princípio exige: o desenvolvimento de uma racionalidade/reflexividade crítica e transformativa fundante de sua práxis – que tem início na formação inicial e se consolida na formação continuada. A epistemologia da práxis docente (ou seja, a constituição do saber em contexto de ação crítica) refere-se ao repertório de saberes que integram e constituem a identidade do profissional de docência em ação, articulados pela sua reflexividade e constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta suas intervenções transformadoras na ecologia da escola.

Evidenciamos que a formação continuada se dá nos domínios do exercício profissional docente. Além disso, não se restringe a cursos pontuais e programas de formação

preconcebidos, normativos e prescritivos. Tem a ver com uma gama de atividades, concepções, valores e conhecimentos que permeiam o contexto da profissão docente em sua totalidade. Está vinculada a aspectos pessoais, profissionais, curriculares, organizacionais e sociais, sofrendo de forma significativa as reverberações da política educativa externa e institucional. Além disso, não pode ser vista meramente como formação complementar ou como política compensatória de uma formação inicial precária e deficiente. Por isso, de uma forma geral, quando se fala em *formação docente continuada* é preciso compreendê-la como um conjunto dialeticamente articulado de processos formativos que começam na história pessoal de cada docente e continuam ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

Com essas reflexões, entendemos que falar em formação continuada como um componente do desenvolvimento profissional dos professores é compreender que os docentes estão continuamente desenvolvendo-se, aprendendo e refletindo criticamente de dentro da docência. A formação continuada permite que os profissionais do ensino lancem um olhar permanentemente reflexivo sobre a docência enquanto a vivem, por isso, toda e qualquer proposta de formação continuada precisa ser articulada à prática dos professores.

Diante desse debate, concebemos que a passagem de uma formação de professores instrumental para um contexto de formação continuada, situada, humana e calcada em uma reflexividade crítica deve ser erguida a partir da constituição de uma cultura escolar que se direcione para a aprendizagem permanente da profissão docente, requerendo um contexto de escola constituído para encontrar respostas situadas frente às indagações cotidianas dos docentes.

Sobre a reflexividade crítica: alguns elementos discursivos

No combate à racionalidade instrumental desenvolveu-se em vários países, na década de 1980, estudos que subsidiaram propostas de formação calcadas nos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, sendo Donald Schön (1995) um dos seus principais idealizadores. O autor faz severas críticas à formação pautada na razão técnica. Nessa lógica, o conhecimento parte do “centro e é imposto para a periferia”, não se possibilitando sua reelaboração. (SCHÖN, 1995, p. 82)

Schön (1995) propõe uma nova prática formativa que passa pela valorização da experiência e da reflexão na experiência. O autor trata da formação de professores situada na investigação do trabalho em sala de aula e na escola. O autor contribuiu para a abertura de horizontes que indicam a valorização da prática docente e da “pesquisa na ação” dos

profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática” (PIMENTA, 2005, p. 20). Sobre isso, Nóvoa (1997, p. 27) aponta que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador”. Para Tardif (2006, p. 36) o saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Importa lembrar que autores como Donald Schön e Kenneth Zeichner, dos Estados Unidos, António Nóvoa e Isabel Alarcão, de Portugal, Gimeno Sacristán e Angel Pérez Gomez, da Espanha e os brasileiros Selma Garrido e José Carlos Libâneo, dentre outros, têm seus nomes associados à difusão dessa abordagem. É John Dewey, contudo, o principal expoente desse enfoque, sendo considerado como o precursor do conceito de pensamento reflexivo. De acordo com a matriz conceptual de formação do professor reflexivo-pesquisador, o docente é um profissional que produz saberes no próprio trabalho que desenvolve.

A partir das proposições de Schön (1995), essa temática ganhou, portanto, espaço na literatura internacional e nacional. Esse conceito, contudo, é frequentemente interpretado de maneira superficial e às vezes até equivocada. Supõe-se, de saída, que refletir seja, simplesmente, *meditar*. Este modo de ver, carente de referencial teórico, pode incorrer em uma interpretação que despreza todo um percurso de estudos relevantes que privilegiam o desenvolvimento pessoal e profissional, particularmente do docente e da sua prática.

Igualmente, a abordagem que defende o professor como investigador da sua própria prática é frágil se não considerar a profissão docente como uma prática social, política e institucionalmente determinada e determinante. Por isso, ao se tomar como base a ideia da formação pela reflexão, é importante saber “a respeito de que reflexão estamos falando e a quem ela interessa. É preciso considerar ainda as condições objetivas de vida e de trabalho docente e até que ponto o professor pode ser reflexivo nessas condições [...]”. (LIMA e GOMES, 2005, p. 164)

A concepção de professor reflexivo está pautada no princípio da reflexividade, que é “uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações que poderia ser feita comigo mesmo ou com os outros [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 55). Logo, a reflexividade tem o sentido de tomada de consciência da ação, referindo-se ao ato do sujeito pensar sobre o que faz.

Libâneo (2002), Nóbrega-Therrien e Therrien (2013) abordam em seus textos três níveis de reflexividade apontados por Sacristán (1999). O primeiro nível corresponde ao

distanciamento que se faz da ação. Desse modo, o sujeito busca explicações para as suas ações com base em elementos do cotidiano, do senso comum. “É uma flexibilidade de tipo imediato que tem origem na experiência, lugar onde as primeiras impressões podem caminhar para a compreensão, além das evidências aparentes, que se encontram relacionadas diretamente ao senso comum”. (NÓBREGA THERRIEN e THERRIEN , 2013, p. 623)

No segundo nível de reflexividade há a incorporação de conhecimentos científicos na compreensão das ações. A ciência fornece, assim, elementos que podem ajudar os sujeitos a passarem do primeiro para o segundo nível. Nesse entendimento, as ciências, como *corpus* de conhecimentos ou elaborações culturais objetivas externas aos sujeitos, podem e devem ser pensadas como um tipo de conhecimento que implica uma ruptura com o senso comum, que é cultura pessoal e intersubjetiva compartilhada. (SACRISTÁN, 1999, p. 117)

O terceiro nível de reflexividade, denominado de meta-reflexividade, refere-se ao pensamento do sujeito sobre as reflexividades anteriores, que se faz de uma maneira dialética, crítica e contextualizada. De fato, é neste nível que se torna mais evidente a complexidade da reflexividade constituinte do sujeito que a concepção gramsciana qualificou de *intelectual orgânico* e que, na sociedade contemporânea, deveria ser referencial do perfil do profissional ‘objeto’ da formação universitária [...] (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2013, p.624)

A partir desse referencial observamos que “compreender a racionalidade do fazer pedagógico no chão da sala de aula significa buscar desvelar as certezas que dão suporte às decisões do professor” (THERRIEN e SOUZA, 2000, p.02). Cabem nesse debate os estudos sobre os saberes mobilizados pelos professores no cotidiano da escola.

Esse marco teórico nos permite ainda entender que, na prática do trabalho docente todas as características humanas são acionadas. Isso sugere que as experiências vividas no mundo objetivo ganham significados que são internalizados pelos docentes, passando a configurar a subjetividade professoral dos mesmos. Na complexa caminhada formativa, o docente vai se fazendo e se refazendo nos múltiplos espaços sociais por onde passa. Nesse processo, as aprendizagens vão sendo internalizadas, contribuindo para a reelaboração de saberes atravessados por referências pessoais, acadêmicas e institucionais da vida do professor. Fica claro então que, durante toda a sua vida, o professor incorpora crenças, valores, atitudes e comportamentos, frutos das experiências vividas em instituições das mais diferentes matizes.

A família, a escola, a universidade, os pares, a mídia, os cursos dos quais ele participa e o próprio exercício da docência representa as principais fontes de conhecimentos basilares ao trabalho do professor.

Nesse debate, o que não se pode perder de vista é que o ser humano em geral e o

educador, em particular, aprende na interação com outros sujeitos. Em tal lógica, a aprendizagem da docência é fruto dos processos relacionais. Decorre daí a ideia de que a identidade docente é configurada no campo das interações. Com base nesses fundamentos, Por isso, dizemos que a identidade docente é um fenômeno individual (subjetividade) e social (intersubjetividade). (CASAGRANDE, 2009)

Assentados nessas premissas, cremos que as experiências relacionais no âmbito do PIBID permitem a abertura de caminhos para a vivência da formação continuada, podendo também ser um espaço fecundo de desenvolvimento da reflexividade crítica dos professores. De fato, o transitar de profissionais do ensino entre a universidade e a escola, munidos por instrumentos teórico-práticos sobre a educação, a escola e o ensino, pode gerar transformações nas concepções e práticas desses sujeitos. A convivência e o diálogo com os agentes desses espaços impulsiona a construção da aprendizagem da profissão docente.

O processo de formação docente continuada: impressões sobre o PIBID

Dada à dimensão que o PIBID vem ganhando no âmbito das políticas de formação de professores no Brasil, enfatizamos a importância de incursionarmos neste estudo, observando princípios metodológicos desse programa e suas possíveis contribuições para a formação continuada dos professores da educação básica e do ensino superior. Vale destacar que o programa caracteriza-se como uma proposta extracurricular. Atende a alguns alunos bolsistas que podem se integrar no mesmo desde os primeiros semestres da graduação, por meio de processos seletivos que são realizados no âmbito de cada universidade.

Oficialmente, o PIBID se diferencia do Estágio Supervisionado e das disciplinas de prática de ensino, que são partes do currículo de cada curso e se voltam para todos os estudantes das licenciaturas, sem a existência de financiamentos específicos e, na maioria das vezes, em condições de extrema precarização. Ao discutir a relação entre o Estágio Supervisionado, as práticas de ensino e o PIBID, Lima (2012, p. 11) alerta que:

Da mesma forma que o Estágio e as Práticas de Ensino desenvolvidas de forma precarizada agredem a boa qualidade da formação docente, enquanto o PIBID permanecer como privilégio de poucos poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente.

Essas análises nos colocam diante da premência de pensarmos o PIBID como uma experiência que precisa ser refletida criticamente, compartilhada e universalizada no contexto

das instituições universitárias. Também nos impulsiona a pensar sobre a diversidade de experiências que vêm sendo vivenciadas no âmbito desse programa, analisando até que ponto se fundamentam em princípios de democratização do ensino, permitindo uma significativa formação inicial e contínua de professores dos diferentes graus de ensino.

As visíveis fragilidades que podem ser conferidas ao PIBID precisam ser levadas em conta. No entanto, também é fundamental reconhecer o potencial que esse programa encerra no que se refere à proposição de caminhos que, de uma forma ou de outra, aproximam universidade e escola, proporcionando indícios de contribuições para uma formação continuada que pode favorecer os professores dos diferentes níveis de ensino que interagem com esse programa.

Vinculado à docência, o PIBID tem como um dos seus objetivos suscitar a profissionalidade docente a partir da parceria entre escola e universidade, com a intenção explícita de incentivar a formação de professores para a educação básica. Em sua lógica de organização, vale recapitular que

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (DEB, 2009-2011, p. 05)

De modo geral, na dinâmica metodológica do PIBID, os licenciandos têm contato direto com o chão das escolas, aproximando-se dessa realidade, identificando problemas, refletindo sobre os mesmos e buscando coletivamente algumas iniciativas de intervenção nesse contexto. Os docentes da educação básica são percebidos como coformadores desses sujeitos.

Em algumas experiências realizadas no âmbito do PIBID, os professores da educação básica se integram aos espaços universitários e participam de um processo de reflexão sobre a educação e a docência, trazendo suas vivências do dia a dia da escola para serem refletidas e articuladas às discussões ocorridas em grupos de estudos sistemáticos. O processo de interação entre os licenciandos e os professores das escolas, bem como as iniciativas formativas, em geral, ocorrem sob a mediação do professor universitário ou coordenador de área.

Certo do papel fundamental dos coordenadores de área no processo de planejamento e acompanhamento das ações dos bolsistas do PIBID, Felício (2012), identificou que um dos

desafios destes em relação aos licenciandos é o de conscientização da profissão docente, já que, estes alunos, geralmente, atribuem pouco valor à carreira profissional docente. Nesse sentido, os saberes da docência são assumidos como saberes de menor importância. Por sua vez, esse estudo apontou como uma das conquistas a mudança de postura do licenciando, bolsista do PIBID, no contexto das salas de aula dos cursos de licenciatura que fazem parte.

Zeulli, Borges, Alves e Oliveira Júnior (2012), revelaram que o PIBID proporciona aprendizagens à diversidade de agentes que dele participam. Logo, todos os envolvidos se beneficiam do processo formativo intrínseco ao programa. Os autores concluíram que o PIBID é um programa que contribui positivamente para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores que atuarão na Educação Básica, promovendo a aprendizagem da docência a partir do contato precoce dos licenciandos com a escola.

Foi possível observar que em alguns depoimentos dados nesses estudos, os coordenadores de área declararam que o programa impulsiona transformações em suas práticas pedagógicas, levando-os a repensar o ensino de suas disciplinas nos cursos de licenciatura.

No ano de 2013, o programa ganhou força legal, através da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013- que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. E assim se fez o seguinte acréscimo no Artigo 62 da Lei maior da educação

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante *programa institucional de bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Art. 62; § 5º)

Diante do exposto e da visibilidade que vem ganhando o PIBID no contexto das políticas de formação de professores no Brasil, levantamos alguns questionamentos. Estes apontam a necessidade de mais estudos sobre o PIBID. E assim, lançamos as perguntas: Quais os espaços de reflexividade existentes nas escolas? De que modo o PIBID vem se constituindo como espaço de reflexão da escola e da docência? Qual o modelo de racionalidade predominante no PIBID? Como o PIBID contribui para mudar os conhecimentos e os comportamentos dos professores e o desempenho dos estudantes? Quais os sentidos de docência expressos nos documentos do PIBID? Quais as semelhanças e diferenças teórico-práticas entre o Estágio Curricular e o PIBID? Como o PIBID vem contribuindo para a democratização e elevação da qualidade da formação dos professores?

Percebemos, enfim, que os espaços para a reflexão crítica sobre a escola e a docência ainda são incipientes. Defendemos que o PIBID pode ser pensado como um desses espaços, à medida que contribuir criticamente e democraticamente para o processo de formação inicial dos licenciandos e de formação continuada dos professores da educação básica e dos docentes universitários. Mediados pelo referido programa, esses sujeitos podem interagir mais de perto com os principais desafios e possibilidades que emanam do cotidiano escolar, bem como com as situações reais de ensino que são vividas nesse contexto.

Elementos conclusivos/considerações em trânsito

O estudo que realizamos buscou evidenciar alguns elementos que sinalizam possibilidades do PIBID para a formação continuada de professores da educação básica e do ensino superior. Em seu decorrer, investimos esforços em revelar que a formação continuada dos docentes se dá em contexto de escola, necessitando de condições objetivas básicas para se concretizar de forma significativa e qualitativa. Também evidenciamos ser imprescindível o desenvolvimento de mais estudos sobre o PIBID, permitindo perceber suas prováveis limitações e potencialidades.

Em nosso artigo, reiteramos que uma das fecundidades do programa em estudo é a aproximação que vem sendo construída entre a universidade e a escola de educação básica. À medida que convivem mais de perto com a instituição escolar, os professores universitários envolvidos no PIBID, passam a ter mais clareza dos desafios e das potencialidades desse universo, que costumeiramente, aparece para eles apenas em sua dimensão discursiva e teórica.

No caso dos professores da educação básica, o PIBID vem trazendo algumas experiências de retorno destes à universidade, a partir da interação dos mesmos com os grupos de estudos e da integração desses sujeitos em eventos científicos, em que apresentam as reflexões das intervenções que são realizadas nas escolas que supervisionam.

Em uma primeira vista, sem desconhecer algumas lacunas mais evidentes do PIBID, acreditamos que o mesmo traz elementos que impulsionam a formação continuada dos docentes dos vários níveis de ensino, podendo se constituir em um espaço fecundo de fortalecimento da reflexividade crítica dos professores.

Por outro lado, sabemos que a lógica de organização do PIBID muda em cada contexto, levando a diferentes racionalidades. Ademais, o referido programa não é a salvação para problemas históricos e macro estruturais da educação. Porém, em uma primeira análise, o

PIBID pode ser visto como uma estratégia fértil a ser tomada como parâmetro para o investimento em políticas de formação de professores que vislumbrem a superação das fragilidades da formação inicial em uma dimensão mais ampla, e no fortalecimento de propostas de formação continuada mais consistentes, reflexivas, críticas e democráticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretoria De Educação Básica Presencial-DEB. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesibid/relatorios-e-dados>

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.796/2013. 2013.04.04**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

CASAGRANDE, Antônio Cledes. **Educacao, Intersubjetividade E Aprendizagem Em Habermas**. 1ª edição, Editora: UNIJUI, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FELICIO, Helena Maria Santos. Os desafios e as conquistas na formação de professores vivenciados pela coordenação de área no PIBID/UNIFAL-MG. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. XVI, 2012, Campinas. **Anais**. Campinas: ENDIPE, 2012 CD-ROM.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo-Revista de ciências da educação**. Nº 08, jan-abr, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIM, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A Prática De Ensino, O Estágio Supervisionado e o PIBID: Perspectivas e Diretrizes Para Os Cursos De Licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. XVI, 2012, Campinas. **Anais**. Campinas: ENDIPE, 2012 CDROM.

_____ & Gomes, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: Pimenta, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3. set./dez. 2013, p. 619-630.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, nº 4,1991. p. 104-139.

_____(Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTAN. J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Ângela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: Candau V.M. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

ZEULLI, Elizandra; BORGES, Célia Maria; ALVES, Valéria Almeida; OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo de. PIBID e a formação inicial dos professores da UFTM: diferentes experiências entre seus atores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO., XVI, 2012, Campinas: ENDIPE. **Anais**. Campinas, SP, 2012, CD-ROM.