

Formação contínua de professores no diálogo entre a Universidade e a Escola: o protagonismo do PIBID

Continued education of teachers in the dialogue
between University and the grade school: the
main role played by PIBID

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

Universidade Regional do Cariri-URCA/CE.

cicerasineide@hotmail.com

Jacques Therrien

PPGE da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

jacques@ufc.br

Eunice Andrade de Oliveira Menezes

Universidade Estadual do Ceará (UECE).

euniceagosto@yahoo.com.br

Resumo

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID é uma iniciativa que vem ganhando visibilidade no contexto das políticas de formação docente no Brasil desde 2007. O presente estudo objetivou refletir sobre elementos desse programa que sinalizam para a formação contínua dos professores da educação básica e dos docentes universitários integrados ao PIBID. Este momento da investigação privilegiou referenciais bibliográficos e documentais para a análise dos fundamentos epistemológicos que dão suporte à proposta desta iniciativa governamental. Os estudos destacam o princípio da epistemologia da prática em contexto de reflexividade crítica e transformadora nas relações intersubjetivas da práxis formadora no cotidiano escolar, fundada na racionalidade dialógica de mediadores e aprendizes. Tais abordagens suscitam a compreensão de que é, sobretudo, na escola que a formação docente ganha sentido. O estudo permitiu observar que as experiências vivenciadas no PIBID possibilitam a abertura de caminhos para a consolidação da formação contínua, sendo um espaço fecundo de desenvolvimento da reflexividade crítica para os professores que o integram. De fato, o transitar de profissionais do ensino entre a universidade e a escola, munidos de instrumentos teórico-práticos, pode gerar transformações nas concepções e práticas desses sujeitos.

Palavras-chave: PIBID. Formação Contínua. Docência.

Abstract

The Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship- PIBID is an initiative that is gaining visibility within the policies of teacher training in Brazil since 2007. This present study analyzes aspects of continuing education and the promotion of critical reflexivity of basic education teachers and university professors from the integration of such subjects with the PIBID. The momentum of this investigation privileges bibliographic and documentary research to analyze the epistemological fundamentals that support initiative of the government proposition. These authors highlight the practical epistemology principle in a context of critical and transmuting reflexivity of interpersonal relations and forming praxis in daily school routine, founded in dialogical rationality of agents and apprentices. Such approaches raise the understanding that is mainly at school that continued teacher training makes sense. This study also allows the observation that the experienced scope opens paths for continued training consolidation, being a fruitful environment of critical reflexivity of the teachers involved. In fact, the traffic of teaching professionals between university and school, armed with theoretical and practical can generate changes of conceptions and practices of these subjects.

Keywords: PIBID. Continued Formation. Teaching.

I ntrodução

O estudo versa sobre a formação contínua de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Pauta-se no pressuposto que o ato de pensar e de viver a docência em contexto contemporâneo constitui um desafio expresso na evasão docente. Nessa realidade, se, há pouco tempo, havia forte preocupação com a *desistência* do aluno da escola, hoje já é possível afirmar que encontrar jovens estudantes desejosos de seguir a carreira docente na escola tornou-se fenômeno inquietante, ao mesmo tempo em que muitos daqueles que já estão nesse universo tendem a desistir dele ou estão ansiosos pelo dia da aposentadoria.

Reportando-se a essa constatação, Garcia (2009, p. 12) reflete sobre o processo de vulnerabilidade da profissão docente na sociedade atual. Segundo o autor,

Nos últimos anos temos assistido a uma situação de estresse e desmotivação entre os docentes. Em muitos países existem altos níveis de deserção e muita dificuldade em recrutar novos docentes, verificando-se situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho.

A falta de atratividade pela carreira docente decorre predominantemente da construção histórico-social atrelada a um contexto profissional vinculado a um projeto de sociedade fundado na lógica neoliberal, baseada em princípios individualistas, consumistas, de dominação tecnocrática e de elevada competitividade.

Deveras, o avanço tecnológico e a consequente profusão de informações provocadas, sobretudo, pelas vias midiáticas, têm produzido “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 [...]” (NÓVOA, 1991, p. 133).

Nesse contexto, o professor se vê diante de uma realidade paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que lhe são atribuídos diversos papéis profissionais, confronta-se com um processo de desvalorização social e precarização do seu trabalho, constituído por uma transposição linear de responsabilidades, motivada pelos *discursos do superprofessor* (FORMOSINHO, 2009).

De tal modo, salas superlotadas, péssimas condições estruturais do ambiente de trabalho, ausência de suporte didático-pedagógico, reduzido apoio dos pais dos alunos, baixa remuneração salarial, falta de espaço, tempo e de 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. Estes são alguns dos entraves de ordem objetiva que geram o sentimento de baixa atratividade pela profissão docente, resultando na contínua e inquietante *carência de professores*, especialmente, nas escolas de educação básica.

O reduzido interesse pela docência vem favorecendo a constituição de políticas governamentais voltadas para a valorização do magistério. Neste estudo, focalizamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID como uma destas iniciativas que, atualmente, buscam responder a demandas do campo da formação de professores no Brasil. O programa foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, sendo vinculado à Fundação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

À luz da reflexividade crítica, o presente estudo objetivou compreender elementos do PIBID que sinalizem para a formação contínua de professores que o integram. Este momento da investigação privilegiou referenciais bibliográficos e documentais para a análise dos fundamentos epistemológicos que dão suporte à proposta do programa.

As discussões sobre a temática têm como âncora, principalmente, as referências de autores como Nóvoa (1995); Sacristán (1999); Libâneo (2002); Tardif (2006); Veiga (2009); Formosinho (2009), além de Nóbrega-Therrien e Therrien (2013).

As análises a seguir articulam três fenômenos contemporâneos que convergem para a compreensão do título deste artigo. O primeiro momento situa o movimento internacional em prol de políticas educacionais para a educação de qualidade para todos. Esta intervenção encontra o campo de estudos sobre educação em plena efervescência. No segundo momento, discutimos sobre as dimensões subjacentes e necessárias ao sucesso da aprendizagem na escola, com particular acento sobre a formação contínua de professores. Finalmente, no terceiro momento, a partir de uma caracterização predominantemente metodológica de implementação crítica do PIBID, são destacados aportes teóricos desenvolvidos na comunidade de pesquisadores e professores do campo da educação com potencial para contribuir com o debate para o alcance dos objetivos de uma *educação de qualidade para todos!*

Políticas educacionais para a educação e a aprendizagem interativa da docência no PIBID

Dilemas centrais que envolvem o campo da educação na contemporaneidade passaram a fazer parte de compromissos governamentais por meio de propostas para superar dificuldades e

promover a *qualidade* da educação. Ressaltamos os objetivos da agenda comum de políticas de *Educação para Todos* firmada por 164 países reunidos em Dakar, no ano 2000, avaliando e redimensionando as metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. A conferência de Dakar ficou conhecida como a *Cúpula Mundial da Educação* na qual foram definidos 06 objetivos que deveriam ser perseguidos até 2015 pelos países signatários do compromisso. São estes:

- a) Expandir e melhorar o *cuidado e a educação da criança pequena*, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à *educação primária*, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os *jovens e adultos* sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a *habilidades* para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de *alfabetização de adultos*;
- e) Eliminar *disparidades* de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a *igualdade de gênero* na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- f) Melhorar todos os aspectos da *qualidade da educação* e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (BRASIL, 2014, p. 06)

Assumindo os objetivos pactuados nas conferências de educação mencionadas, o Brasil vem implementando políticas e programas com vistas ao alcance da propalada *qualidade* da educação para todos, consolidando, particularmente, iniciativas no campo da formação de professores que têm como escopo principal a valorização do magistério. É nessa perspectiva que surgiu o PIBID.

Concebido como programa de formação de professores, o PIBID é voltado para a formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura das diversas áreas de conhecimentos. Seu principal propósito é instigar nos licenciandos a compreensão e a valorização da docência a partir da imersão nos contextos escolares. Para o alcance dessa finalidade, o programa mobiliza professores da universidade (Coordenador Institucional, Coordenador de Gestão e Coordenador de Área) como também da escola de educação básica (Supervisor).

Reconhece-se o pressuposto de que o conjunto de integrantes desse programa está mergulhado em um processo interformativo, em que a aprendizagem da profissão edifica-se mediante a relação entre os sujeitos, mobilizada pela reflexão sobre a docência, a escola e suas demandas. Os resultados dessa dinâmica formativa situada constituem um processo de formação contínua gerador de transformações nos conhecimentos e nos comportamentos não apenas dos licenciandos, como igualmente dos professores da educação básica (supervisores) e dos docentes da universidade (coordenadores de área) que, direta ou indiretamente, são afetados por

esse movimento de inclusão e parceria.

Pelo exposto, vislumbra-se a importância de estudos sobre o programa de formação em pauta, sobretudo, ao se considerar que o PIBID envolve questões fundamentais do campo da educação, tais como: o diálogo entre a universidade e a escola, a relação entre teoria e prática, o elo entre ensino e pesquisa, a compreensão da escola como espaço investigativo-formativo, o Estágio Supervisionado, entre outras. Entendemos que o protagonismo do PIBID pode ser vislumbrado na perspectiva do programa em reacender o debate acerca destas questões desafiadoras que, historicamente, permeiam o campo da formação de professores.

Formação docente contínua em contexto de escola

O fenômeno da universalização da educação para todos no Ensino Fundamental em contexto brasileiro gerou a corrida para a formação de professores e a consequente *massificação* dessa formação. Consequentemente, o favorecimento de uma formação docente significativa, voltada para transformações reais na prática escolar, constitui o atual desafio do Estado brasileiro, ampliando-se esse desafio para a necessidade de situar e integrar a Formação Docente Contínua em contexto de escola.

Vale ressaltar que o termo formação tem origem latina. Etimologicamente pode significar: dar forma (como verbo transitivo direto), colocar-se em formação (como verbo intransitivo), ir-se desenvolvendo outra pessoa (como verbo pronominal). (VEIGA, 2009).

Concebe-se a formação docente como um processo pessoal, inicial e contínuo 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).

Desse modo, evidencia-se que a formação docente fundada na perspectiva do inacabamento, da incompletude e da continuidade, permite enxergar o profissional do ensino como constante aprendiz da vida e da profissão, 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). Nessa lógica, a formação contínua mais valiosa é aquela que vai provocando no professor a capacidade de abertamente ir voltando-se para si mesmo. Isso implica a assunção de uma leitura crítica de seus próprios pensamentos e ações no contexto em que está imerso, tendo em vista a transformação de si e dos outros. Para Larrosa (2013, p. 51),

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria [...].

Na compreensão de Formosinho (2009), a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares. Este modo de entendimento mostra que é na escola que a formação docente ganha expressividade.

Essa análise permite perceber que a docência “é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas” (FORMOSINHO, 2009, p. 147). É fundamental destacar, ainda, a importância de uma sólida *formação inicial* pela qual se adquirem saberes teóricos disciplinares e pedagógicos, sendo essa projetada para a vivência de uma formação *contínua* fundada na epistemologia da *práxis* docente, ou seja, a constituição do saber em contexto de ação crítica e transformadora. Refere-se ao repertório de saberes que integram e constitui a identidade do profissional docente em ação, articulado a sua reflexividade crítica, constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta suas intervenções transformadoras na ecologia da escola.

Este princípio expressa o movimento dialético da integração teoria e prática em contexto de ação docente crítica e transformadora. É um princípio fundante da formação para o *saber ensinar, o aprender a aprender ser professor*. Exige: o desenvolvimento de uma racionalidade/reflexividade crítica e transformativa fundante da *práxis* – que tem início na formação inicial e se consolida na formação contínua.

Importa frisar ainda que a formação é compreendida como processo fundamental, mas não exclusivo, de desenvolvimento do professor como profissional do ensino. As situações que o professor enfrenta em seu trabalho diário ultrapassam o modelo da racionalidade técnica e demandam a clareza sobre seu fazer pedagógico e sua função social, dentro e fora da sala de aula. Este entendimento reforça a ideia de que a aprendizagem da docência é contínua, permanente e contextual, devendo favorecer o processo dialógico entre teoria e prática, permeado pela reflexividade crítica.

A pergunta que não cala

É relevante entender que a formação contínua dos professores não se restringe a cursos pontuais e programas de formação 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. Nesse caso, é preciso considerar aspectos pessoais, profissionais, curriculares, organizacionais e sociais, além das reverberações da política educativa externa.

Ademais, a formação contínua não pode ser vista meramente como formação

complementar ou como política compensatória de uma formação inicial precária e deficiente. Por isso, de forma geral, quando se fala em *formação docente* é preciso compreendê-la como um conjunto dialeticamente articulado a processos formativos que começam na história pessoal de cada docente e continuam ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

No cerne desse debate, reiteramos que a formação contínua dos docentes não representa um instante formativo descolado das demais etapas formativas, devendo ser inserida em um paradigma de educação fundado na perspectiva crítica que incida na criação de oportunidades reais de aprendizagem dos alunos, instituídas com base nas transformações de si, das práticas pedagógicas e do contexto social.

Nesse sentido, a formação como campo importante do *desenvolvimento profissional* docente pressupõe, entre outros elementos, a aquisição de conhecimentos que possibilitem mudanças de atitudes e a assunção de visões de mundo mais críticas que reverberem nas formas de ser e de realizar as ações docentes. Por sua vez, o conceito de desenvolvimento profissional docente traduz-se pela noção de crescimento, evolução e alargamento crítico das possibilidades de ação dos professores. Para tanto, havemos de compatibilizar duas dimensões que se apresentam como inseparáveis na profissão docente: a formação do professor e as condições concretas em que ele atua.

Com efeito, a formação como campo do desenvolvimento profissional dos professores faz emergir um conjunto de questões que têm permeado a profissão docente: salário, jornada, estatuto de profissão, carreira, condições objetivas de trabalho, currículo, gestão etc. Sobre essa discussão, Garcia (2007, p.55) assinala que,

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor se adapta à concepção *actual* do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (Grifo do autor)

O caráter processual e dinâmico acentuado ao construto *desenvolvimento profissional* permite compreendê-lo como algo que ultrapassa a noção de formação como aperfeiçoamento ou treino. Essas reflexões levam ao entendimento de que falar em formação contínua como componente do desenvolvimento profissional dos professores é entender que os docentes estão continuamente desenvolvendo-se, aprendendo e refletindo de dentro da docência. Formar continuamente é propiciar que os profissionais do ensino lancem olhares críticos e permanentemente reflexivos sobre a docência enquanto a vivem.

Em decorrência desse debate nasce a *pergunta que não cala*: o que requer o contexto da escola para propiciar elementos essenciais à formação contínua de professores, permitindo o

diálogo com os cursos de formação docente? Acreditamos que em uma comunidade escolar de base crítico-dialético-reflexiva não devem faltar:

- Professores qualificados, valorizados salarialmente e socialmente;
- Ambientes, espaços, tempos e horas asseguradas para momentos sistemáticos de formação no chão da escola;
- Bibliotecas bem equipadas e atualizadas com materiais de consulta para acesso a referenciais teóricos e práticos sobre a docência e o ensino em toda a sua complexidade;
- Profissionais (equipes) de apoio e orientação pedagógica com competência para a gestão desses processos na escola;
- Acesso facilitado (e assistido) às tecnologias da comunicação e informação;
- Vivências em equipes colaborativas e parcerias de colegas professores com disposição para o diálogo situado e reflexivo sobre questões, impasses e situações do cotidiano escolar;
- Equipes gestoras da escola empenhadas na constituição de comunidades de aprendizagem;
- Políticas efetivas e democráticas de formação e atualização do trabalho dos professores.

Em vista as discussões enunciadas, infere-se que a passagem de uma situação de *massificação* da formação de professores para um contexto de formação contínua sistemática, situada, humana e calcada em uma reflexividade crítica edifica-se mediante a constituição de uma cultura formativa direcionada para a aprendizagem permanente da profissão docente. Essa transformação somente é possível mediante um contexto institucional e social mobilizado para encontrar respostas situadas frente às indagações cotidianas dos profissionais docentes.

Aprendizagem da profissão docente e reflexividade crítica: elementos discursivos

Nos embates frente à racionalidade técnico-instrumental desenvolveram-se em vários países, a partir da 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” (SCHÖN, 1995, p. 82), não se possibilitando sua constituição dialética e democrática. O autor propõe a reconfiguração deste modelo formativo, difundindo a valorização da *experiência* e da *reflexão na experiência*, inspirando-se na filosofia de John Dewey (1959). Para esta abordagem, a formação de professores é compreendida como ação situada na investigação do trabalho em sala de aula e na

escola.

Essa perspectiva indica o reconhecimento da existência dos saberes tácitos como primeiro passo para o professor levantar questionamentos sobre as teorias que norteiam seu trabalho docente, bem como sobre as estratégias de que se utiliza na prática, o que possibilitaria a transformação dos seus próprios modos de atuação profissional.

Schön contribuiu assim 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).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 27) aponta que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual [...]”. Também, *bebendo da fonte* de estudos dos saberes da docência, Tardif (2006, p. 36) apregoa que 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”.

Nesse sentido, pode-se indicar, sinteticamente, 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 Pimenta e José Carlos Libâneo, dentre outros, têm seus nomes associados à difusão dessa abordagem.

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. Sem negar as contribuições dessa perspectiva, há inquietações quanto as compreensões de um possível *praticismo* para o qual a própria prática se tornaria auto-suficiente, como se a teoria perdesse o seu valor, reforçando então o processo de cisão entre a dimensão teórica e a prática. Importa reconhecer, todavia, que a “teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada [...]” (PIMENTA, 2005, p.26).

A difusão das proposições de Schön (1995) incentivou o movimento de consolidação da epistemologia da reflexão ou do professor reflexivo que ganhou destacados espaços na literatura internacional e nacional. Esse conceito, contudo, é frequentemente interpretado de maneira superficial. Supõe-se, de saída, que refletir seja, simplesmente, meditar. Esta concepção, carente de referencial teórico, pode incorrer em interpretações que desprezam todo um percurso de estudos relevantes que privilegiam o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e da sua prática.

Decerto, a abordagem que defende o professor como investigador da sua própria prática é frágil se não considerar a profissão docente como prática social, contextual, 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; GOMES, 2005, p. 164).

A concepção de professor reflexivo funda-se 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).

Vale enfatizar ainda que o termo reflexão provém do latim *reflectere* e tem o sentido de “recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 53-54). A reflexividade, portanto, tem o sentido de tomada de consciência da ação, referindo-se ao ato do sujeito pensar sobre o que faz.

Sacristán (1999) destaca três níveis de reflexividade. 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 reflexibilidade 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; 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 denomina-se *meta-reflexividade*. Refere-se ao pensamento do sujeito sobre as reflexividades anteriores, que se faz de maneira dialética, crítica e contextualizada. De fato, é neste nível que se evidencia 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; THERRIEN, 2013, p.624).

Com base na análise dos três níveis de reflexividade expostos, Libâneo (2002, p. 70) argumenta que os docentes em seu processo formativo deveriam desenvolver três capacidades: “a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades [...] a segunda, de apropriação de metodologias de ação, a terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais

na configuração das práticas escolares”.

Com suporte na epistemologia da prática, essas análises indicam 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; SOUZA, 2000, p.02).

Nessa lógica, as experiências vividas no mundo objetivo ganham significados que são internalizados pelos docentes, passando a configurar a sua subjetividade professoral. Vemos assim que o saber dos professores “envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas” (TARDIF, 2006, p.18).

A partir dessas considerações, reconhece-se que na complexa caminhada formativa, o docente vai se fazendo e se refazendo nos múltiplos espaços sociais que percorre. Nesse processo, as aprendizagens vão sendo internalizadas, contribuindo para a reelaboração de saberes atravessados por referências pessoais, acadêmicas e institucionais.

Nesse debate, o que não se pode perder de vista é que o ser humano em geral e o professor, em particular, aprende na interação com outros sujeitos. Nessa compreensão, a aprendizagem da docência é fruto dos processos relacionais. Decorre daí a ideia de que a identidade docente é configurada no campo das interações. Por isso, afirma-se que a identidade docente é um fenômeno individual (subjetividade) e social (intersubjetividade). Todavia, sabe-se que os processos de individuação e de socialização, embora ligados entre si, são momentos distintos. Sobre isto, é possível refletir que,

Para existir uma noção de intersubjetividade, é necessário que exista, ao mesmo tempo, uma noção de subjetividade. A existência de uma instância social pressupõe a existência de uma instância individual. Por isso, podemos nos referir à existência de um ‘eu’ que aprende, que se individualiza e se socializa no encontro com o outro (CASAGRANDE, 2009, p. 94).

Com base nessas premissas, cremos que as experiências relacionais no âmbito do PIBID permitem a abertura de possibilidades para a vivência da formação contínua dos professores em ação, principalmente, ao se constituir como um espaço fecundo de desenvolvimento da reflexividade crítica de docentes dos diferentes níveis de ensino.

O protagonismo do PIBID no processo de formação contínua dos professores

O estudo em pauta encontrou referências iniciais nas proposições de políticas educacionais oriundas de pactos internacionais centrados em pressupostos subjacentes a *qualidade da educação para todos* (Conferências de Jomtien e Dakar), cujas metas privilegiam a escola e seus sujeitos.

Voltamos o olhar para os processos de aprendizagem dos professores no âmbito da

formação contínua. Resta, contudo, retomar brevemente elementos desenvolvidos no decorrer do estudo que fornecem subsídios para pensar a formação destes profissionais em contextos de diálogo entre a universidade e a escola no âmbito do PIBID.

Dada a dimensão que o PIBID vem ganhando no movimento das políticas de formação de professores no Brasil, enfatizamos neste estudo a importância de observar-se os princípios metodológicos desse programa, além das suas possíveis contribuições para a formação contínua de professores da educação básica e do ensino superior, considerando o contexto escolar como ponto de partida e de chegada desse processo formativo. É exatamente o universo escolar, com todas as suas contradições, que é reconhecido nas proposições do PIBID como importante campo de formação docente.

Dentre as diversas características do programa, destaca-se que ele se configura como uma proposta extracurricular. Alunos das licenciaturas podem participar desde os primeiros semestres da graduação desta iniciativa de formação. Legalmente, o PIBID se diferencia do Estágio Supervisionado e das disciplinas de prática de ensino, que são partes do currículo obrigatório para os estudantes das licenciaturas. Para a realização destas disciplinas não existe financiamentos específicos, sendo que, na maioria das vezes, estas são realizadas em condições de extrema precarização.

Estas observações são necessárias e colocam a premência de analisar programas no formato do PIBID como constituintes de experiências que precisam ser refletidas criticamente, compartilhadas e universalizadas no contexto das instituições universitárias. Nesse ensejo, é fundamental reconhecer o potencial que a experiência do programa encerra no que se refere à proposição de alternativas formativas concretas pautadas no diálogo entre a universidade e a escola.

De fato, com a intenção explícita de incentivar a formação de professores para a educação básica, o PIBID desenha o contexto de uma realidade contraditória em relação a totalidade do campo de formação de professores, devendo ser abordado nas suas dimensões de protagonismo para a implementação de políticas educacionais, sem ignorar a necessidade de sua inserção na totalidade do sistema educacional. A título de exemplo, o programa

[...] 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 (BRASIL, 2009-2011, p. 05).

Experiências formativas desenvolvidas no PIBID revelam que 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 experiências vividas no dia a dia da escola para serem refletidas teoricamente em grupos de estudos sistemáticos compostos por todos os integrantes do programa (RODRIGUES; ANJOS; FALCÃO, 2015).

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. Referindo-se ao papel fundamental dos coordenadores de área no processo de planejamento e acompanhamento das ações dos bolsistas e supervisores do PIBID, Felício (2012) identificou nos seus estudos que um dos desafios destes em relação aos licenciandos é o de conscientização da profissão docente. Essa atribuição, em contexto de aprendizagem na escola, refere-se a uma pré-concepção dos alunos que, geralmente, atribuem pouco valor à carreira profissional docente por considerar os saberes da docência como saberes de menor importância. O estudo também apontou como uma das conquistas a mudança dessa postura no aluno bolsista do PIBID em contexto de sala de aula dos cursos de licenciatura.

Por sua vez, Zeulli *et al.* (2012) revelaram que o PIBID proporciona aprendizagens à diversidade de agentes que dele fazem parte: todos os envolvidos se beneficiam do processo formativo intrínseco ao programa. 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.

Diante do exposto e da visibilidade que vem ganhando o PIBID no contexto das políticas de formação de professores no Brasil, destacamos alguns questionamentos que este estudo procurou considerar: De que modo o PIBID vem se constituindo como espaço de reflexão da escola e da docência? Como o PIBID impulsiona a formação contínua de professores da escola de educação básica (supervisores) e de docentes do magistério superior (coordenadores de área)?

Percebe-se que os espaços para a reflexão crítica sobre a escola e a docência universitária ainda são incipientes. Defende-se que o PIBID pode ser concebido como um desses espaços ao contribuir criticamente e intencionalmente para o processo de formação contínua dos professores da educação básica e também dos docentes universitários. Mediante as vivências formativas no 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 vividas nesse contexto. A convivência e o diálogo com os sujeitos e instituições que interagem no programa impulsiona a construção da aprendizagem contínua da docência.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas no estudo evidenciaram possibilidades para a formação contínua de professores integrantes do PIBID. No decorrer do texto, destacou-se a compreensão de que a formação contínua dos docentes dos variados níveis de ensino se dá em contexto de escola, necessitando de condições objetivas básicas para se concretizar de forma significativa.

Assinalam-se, ainda, alguns pontos que oferecem respostas para a seguinte questão: o que requer o contexto da escola para propiciar elementos fundamentais à formação contínua de professores que permitam o diálogo com os cursos de formação docente?

A complexidade e a amplitude dessa pergunta se situam fora das intenções deste trabalho que se limitou a identificar e fundamentar possíveis condições que permitem uma aproximação com a realidade escolar assentada em uma perspectiva crítica de formação contínua do professorado. Estas condições são perpassadas pela necessidade de professores qualificados, valorizados socialmente, bem como da elaboração de políticas efetivas e democráticas de formação e atualização do trabalho docente, dentre outros pontos.

Evidencia-se, igualmente, ser imprescindível o desenvolvimento de mais estudos sobre a concepção de formação docente que perpassa o PIBID, permitindo identificar e fundamentar elementos potenciais do programa que suscitem a perspectiva de formação contínua de docentes dos diferentes níveis de ensino, baseada no diálogo entre a escola e a universidade.

Reiteramos que o protagonismo do programa em estudo aparece, sobretudo, na aproximação dialógica que vem paulatinamente se constituindo entre a universidade e a escola de educação básica. À medida que convivem mais de perto com a escola, os professores universitários dos cursos de licenciatura, envolvidos no PIBID, passam a ter mais clareza dos desafios e das potencialidades do ensino básico, que, costumeiramente, aparece para eles apenas como objeto de estudo, em uma dimensão meramente discursiva e teórica.

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

Apesar do PIBID ainda não trazer respostas completas no que diz respeito aos desafios da *educação de qualidade para todos*, é possível perceber as contribuições do programa em relação à necessária constituição da perspectiva de formação docente em que a troca dialógica fundada na reflexão crítica entre os sujeitos da universidade e da escola seja o ponto de partida e de chegada. Considera-se, portanto, que essa estratégia metodológica de formação docente articulada ao contexto no qual ocorre a práxis de ensino e aprendizagem da profissão pode ser

referendada como parâmetro de protagonismo para o investimento em políticas de formação de professores que vislumbrem o fortalecimento de propostas de formação contínua pautadas no diálogo entre a universidade e a escola, valorizando a relação de troca entre parceiros, sujeitos que integram estes espaços formativos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. *Relatório Educação Para Todos No Brasil 2000-2015: Versão Preliminar*, junho de 2014. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20514

_____. Portaria Normativa nº 38. 2007.12.12. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, nº. 239, seção 1, p. 39. In: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf

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

CASAGRANDE, Antônio Cledes. *Educação, Intersubjetividade e Aprendizagem em Habermas*. 1. ed. SP: UNIJUI, 2009.

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

DEWEY, John. *Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

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 ação docente*. Porto: Porto, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo- Revista de ciências da educação*. n. 08, p. 12, jan./abr, 2009,

_____. *A formação de Professores: centro de atenção e pedra-de-toque*. In: NÓVOA, António (Org.): Os professores e a sua formação. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 2007.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 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*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 104-139, 1991.

_____ (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1995.

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

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; ANJOS, Ana Maura Tavares dos; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A docência e o PIBID: concepções de professoras da Educação Básica da região caririense. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Org.). *Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID*. São Paulo, Paco Editorial, 2015.

SACRISTÁN. 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.

TERRIEN, 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 *et al.* 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.

Submetido em 17/02/2016, aprovado em 14/03/2016