



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

Larissa Barroso da Silva

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DO PIBID:
COMPREENSÕES DE PROFESSORES SUPERVISORES DA ÁREA DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Florianópolis

2023

Larissa Barroso da Silva

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DO PIBID:
COMPREENSÕES DE PROFESSORES SUPERVISORES DA ÁREA DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Passos Sá

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Larissa Barroso da
Desenvolvimento profissional docente no contexto do
PIBID: Compreensões de professores supervisores da área de
Ciências da Natureza / Larissa Barroso da Silva ;
orientadora, Luciana Passos Sá, 2023.
105 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis,
2023.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Desenvolvimento
profissional docente. I. Sá, Luciana Passos. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Larissa Barroso da Silva

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DO PIBID:
COMPREENSÕES DE PROFESSORES SUPERVISORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 25 de Setembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Leandro Duso, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Luiz Henrique Ferreira, Dr.
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Luciana Passos Sá, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Regina Célia Grando, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação Científica e Tecnológica.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Luciana Passos Sá, Dra.
Orientadora

Florianópolis
2023

Dedico esta dissertação, como forma de gratidão, aos meus pais, Paulo e Maristela.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos e proteções concedidas ao longo da minha trajetória, obrigada Pai por responder as minhas orações e me permitir chegar até aqui.

Aos meus pais, Paulo e Maristela, pelo apoio em meus estudos, na minha vida! Sou muito grata por tudo que fizeram e fazem por mim. Amo vocês!

Ao meu companheiro de vida, Vitor, que esteve comigo nos meus altos e baixos nesse período de estudos. Obrigada pela parceria! Amo você, meu amor!

Aos meus familiares, especialmente ao tio Marcos, excelente professor e fonte de inspiração para a minha decisão pela docência.

Agradeço a profa. Luciana, que aceitou me orientar nessa caminhada. Quanta sabedoria, sutileza e dedicação! Me sinto honrada em ter sido orientada pela prof^a, obrigada!

Aos meus colegas de trabalho, pelas palavras de incentivo e compreensão em alguns momentos que precisei me ausentar.

Aos meus estudantes, que me motivam a ser uma professora e pessoa melhor. Vocês são incríveis!

Aos colegas que também participaram do Núcleo de Educação em Química (NEQ): Joice, Willian, Lucélia, Cintia, Rhaysa, Malu, Barbara, Leonésia, Lucenir e Narjara, obrigada pelo compartilhamento de estudos e sugestões. Vocês são muito especiais para mim!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) e a todos os funcionários e professores que de alguma forma contribuíram para a minha formação.

RESUMO

Neste estudo tivemos como objetivo analisar, a partir da compreensão de supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a influência do Programa no desenvolvimento profissional de professores da área de Ciências da Natureza. A pesquisa é de natureza qualitativa e optou-se pela entrevista semiestruturada, realizada por meio de plataformas de videoconferência. Como sujeitos da pesquisa participaram dez docentes da área de ciências da natureza, que já atuaram como supervisores do PIBID. Dentre eles, quatro são da área de Química, três da área de Ciências Biológicas e três da área de Física. A análise dos dados foi realizada à luz de estudos como os de Garcia (1999), Day (1999) e Imbernón (2011), dentre outros. Os dados obtidos nessa pesquisa corroboram aspectos já enfatizados por outros pesquisadores, de que o desenvolvimento profissional docente é fortemente influenciado por múltiplos fatores e dimensões, tanto individuais como coletivas. Os resultados também apontam, dentre outros aspectos: para as contribuições do Pibid para o desenvolvimento profissional, tanto do supervisor como dos futuros professores; para os benefícios formativos decorrentes dessa parceria estabelecida entre a universidade e a escola; e para a importância da permanência e valorização deste Programa, que pode servir de inspiração para outras ações formativas, inclusive para os Cursos de Licenciatura.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. PIBID. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This study examines the impact of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), through the supervisor's perspective, on the professional growth of Natural Sciences teachers. This is qualitative research that uses semi-structured interviews conducted via video conferencing platforms. Ten educators in Natural Sciences with experience as PIBID supervisors participated as research subjects. Among them, four are from the Chemistry area, three from Biological Sciences, and three from Physics. Data analysis was conducted in accordance with Garcia (1999), Day (1999), and Imbernón (2011), among others. The findings from our research corroborate aspects previously highlighted by other researchers, underscoring the significant impact of multiple individual and collective factors on teacher professional development. Additionally, the results highlight the contributions of PIBID to the professional growth of both supervisors and future educators, emphasize the educational benefits derived from the partnership between universities and schools, and point out the importance of maintaining and valuing this Program, which can serve as a source of inspiration for other educational initiatives, including Licentiate Programs.

Keywords: Teacher Professional Development; PIBID; Science Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases do ciclo da carreira docente.....	41
Figura 2 – Áreas do conhecimento e seus componentes.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos relacionados ao PIBID, com recorte daqueles voltados ao professor supervisor.....	28
Quadro 2 – Recorte dos trabalhos relacionados à formação do professor supervisor, com seus respectivos autores e ano de publicação	29
Quadro 3 – Principais aspectos da trajetória profissional dos professores participantes	37
Quadro 4 – Categorias de análise.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DP	Desenvolvimento Profissional
DPD	Desenvolvimento profissional Docente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEQ	Encontro Nacional de Ensino de Química
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ID	Iniciação à Docência
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGECT	Programa de Pós – graduação em Educação Científica e Tecnológica
PROINFO	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
SESu	Secretaria de Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 INTRODUÇÃO	15
2.1 OBJETIVOS	16
Objetivo Geral	16
Objetivos Específicos	16
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	17
4 PIBID: PROFESSORES SUPERVISORES EM FOCO	23
4.1. Mapeamento de trabalhos publicados no ENPEC sobre o PIBID: professores supervisores em foco	27
5 METODOLOGIA	34
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
6.1 Perfil dos docentes.....	37
6.2 Compreensões dos professores sobre a influência do PIBID no desenvolvimento profissional docente	45
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A – Material para a entrevista semiestruturada	101
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os docentes	104

1 APRESENTAÇÃO

A minha curiosidade e admiração pela docência surgiu na minha infância, em torno dos meus 10 anos de idade, quando cursava as séries iniciais numa escola municipal em Lages - SC. Lembro daquela época com muito carinho, recordo o respeito que sentia pelas minhas professoras e de vê-las felizes na escola.

Eu e os meus pais morávamos muito próximos da casa dos meus avós maternos, e assim como nós, meus tios os visitavam praticamente todos os dias. Dentre os meus tios, quatro deles são professores, e atuavam na área de ciências, matemática, educação física e gestão escolar. Com isso, quando nos encontrávamos, eu sempre ouvia atentamente sobre as suas histórias com os estudantes e colegas de trabalho. Havia dias que eu aproveitava para sanar dúvidas sobre matemática, e com toda a paciência, mesmo não estando em seu horário de trabalho, meu tio me ajudava com disposição.

A partir de então, a minha brincadeira preferida se tornou lecionar. Meu avô comprou um quadro de giz para mim e fixou na sua garagem. Quando eu chegava da escola, pegava os meus estudantes (meus ursos de pelúcia) e ensinava tudo o que eu tinha aprendido na escola. Assim segui no Ensino Fundamental, quando já tinha certeza de que um dia seria professora. Ao ingressar no Ensino Médio, a disciplina de Química foi a que a mais me chamou atenção. No turno matutino tínhamos aulas teóricas e, quinzenalmente, no período vespertino, aulas práticas. Fazer os exercícios de química, trabalhos e provas, não era motivo de pânico para mim, ao contrário, era prazeroso!

Desse modo comecei a pesquisar instituições que ofertavam cursos de Licenciatura em Química. Na minha cidade natal não havia a oferta em faculdades particulares e nem públicas. Com isso, descobri a cidade de Joinville e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que recentemente havia implementado este curso. Prestei o vestibular, e felizmente, iniciei uma das fases mais importantes e felizes da minha vida. No primeiro ano de curso, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa de Apoio Discente, trabalhando na secretaria do Departamento de Engenharia Elétrica. Dois anos se passaram, me inscrevi no processo seletivo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e quando aprovada, iniciei o trabalho como bolsista.

Confesso que antes de participar do PIBID, ainda sentia medo e insegurança em como agir perante os estudantes, professores e funcionários das escolas. Mas, os

dois anos de participação me auxiliaram a ter mais segurança e, conseqüentemente, autonomia. Posteriormente, a fim de conhecer outros programas, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, trabalhando principalmente com estudantes e professores das engenharias.

Após graduada, comecei a lecionar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ensino médio regular. Um tempo se passou, comecei a sentir a necessidade de retornar à universidade. Foi quando comecei a me dedicar para pesquisar os mestrados e então descobri o Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC. Com mais maturidade e convicção do que almejava, escrevi a proposta de projeto e aqui estou, finalizando mais um ciclo com muita gratidão.

Diante disso, essas motivações geradas na minha infância, adolescência e juventude justificam a realização desta pesquisa e o meu interesse em investigar sobre o desenvolvimento profissional de docentes. Em relação à pesquisa ter como foco aqueles que passaram pelo PIBID, a principal razão reside na minha vivência no Programa, ainda na graduação, como bolsista de Iniciação à Docência e, posteriormente, como professora supervisora do Programa em uma escola da rede estadual do município de Joinville-SC. Essas experiências me motivaram a compreender melhor a influência do PIBID na formação dos professores que atuam como coformadores de futuros docentes.

Outra razão que justifica meu interesse pela pesquisa se deve à escassez de estudos direcionados ao professor supervisor do PIBID. A partir de um levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de periódicos CAPES e Scielo, evidenciei que poucos trabalhos investigam a prática e as experiências formativas de professores que atuaram, ou atuam, como supervisores no Programa, se comparado à vasta produção envolvendo os sujeitos em formação inicial.

2 INTRODUÇÃO

A docência como profissão implica num campo de conhecimento que necessita de reflexões e aprimoramentos constantes. Nessa perspectiva, nas últimas décadas tem crescido consideravelmente o número de pesquisadores que se debruçam acerca de questões inerentes ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes e/ou experientes. Nos últimos anos também é perceptível mudanças no comportamento dos estudantes, que se devem, dentre outras razões, às constantes transformações sofridas pela sociedade, muitas delas decorrentes do acelerado desenvolvimento tecnológico.

Diante deste quadro, a qualidade do ensino precisa ser constantemente repensada e isso implica, também, repensar a aprendizagem dos professores, sobre “como”, “por que” e o “que” ensinar a esses jovens contemporâneos. Além disso, as ações formativas que visam o desenvolvimento profissional do professor precisam levar em conta toda a complexidade envolvida no trabalho docente e oferecer subsídios para que este possa enfrentar todos os desafios que se impõe no dia a dia da sala de aula.

Neste trabalho o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo que envolve múltiplas experiências espontâneas de aprendizagem, que são marcos na descrição do desenvolvimento docente e uma resultante da sua participação em atividades planejadas conscientemente e realizadas com o propósito de beneficiar, direta ou indiretamente, o indivíduo, o grupo ou a escola (Day, 1999). Essa definição vai ao encontro dos pressupostos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa de qualificação docente pautado na relação estabelecida entre Escolas e Instituições de Ensino Superior.

Logo, tenho como foco o desenvolvimento profissional de professores atuantes na educação básica, especificamente daqueles que atuaram, ou atuam, como supervisores no PIBID. Parto do entendimento de que a relação entre o ambiente universitário e o escolar, possibilitada pelo PIBID, favorece a mobilização de diversos saberes necessários à atuação docente. Considerando ainda o papel essencial exercido pelo professor supervisor no âmbito do PIBID e a importância que tem sido atribuída ao Programa para a formação dos futuros docentes, neste trabalho busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: *“Quais as compreensões de*

professores supervisores do PIBID da área de Ciências da Natureza acerca da influência do Programa no desenvolvimento profissional docente?

2.1 OBJETIVOS

Nas subseções abaixo estão descritos o objetivo geral e os objetivos específicos deste projeto de pesquisa.

Objetivo Geral

Analisar as compreensões de supervisores do PIBID da área de Ciências da Natureza acerca da influência do Programa no desenvolvimento profissional docente.

Objetivos Específicos

- Analisar o impacto da interação estabelecida pela tríade coordenador (professor universitário) - supervisor (professor da educação básica) - bolsista ID (licenciandos) para o desenvolvimento profissional dos professores;
- Promover reflexões acerca dos desafios e possibilidades para o desenvolvimento profissional docente decorrentes de experiências vivenciadas no PIBID;
- Apontar como a proposta do PIBID pode inspirar outras ações formativas e o desenvolvimento profissional de professores atuantes na educação básica.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

É indiscutível o impacto que as diversas transformações - políticas, econômicas, sociais e culturais - vem causando no ensino, fazendo com que a formação do professor necessite ser constantemente reavaliada, de modo a atender as demandas da contemporaneidade e os desafios que se impõem. Segundo Nóvoa (2009) a formação do professor, na perspectiva denominada crítico-reflexiva, ocorre por meio de três processos: *desenvolvimento pessoal* (relacionado aos processos da vida do professor), *desenvolvimento profissional* (relacionado aos aspectos da profissionalização docente) e *desenvolvimento organizacional* (relacionado à realização dos objetivos educacionais).

O termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação em relação ao processo tradicional, e não contínuo, de formação docente (Ponte, 1998). Nesse sentido, Fiorentini e Crecci (2013) entendem que o termo “*forma-ação*” profissional:

“Denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar -, sobretudo, na formação inicial - tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos” (Fiorentini e Crecci, 2013, p. 12 e 13).

Nessa perspectiva, com o passar dos anos, o conceito de desenvolvimento profissional docente vem sendo utilizado em substituição a conhecida formação continuada e a preferência por esta terminologia é justificada pelo o fato de esta marcar, mais claramente, a concepção de profissional do ensino, além de o termo “desenvolvimento” sugerir evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (André, 2011).

De acordo com a literatura, o próprio conceito de formação apresenta diferentes interpretações, algumas que se aproximam do conceito de DPD e outras que divergem. Larrosa (1999), por exemplo, concebe a formação como uma ação que ocorre de “dentro para fora”, uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si - autoformação - para que venha a adquirir uma forma projetada pelo próprio sujeito da formação, tendo em vista seus desejos e projetos de vida. Esse processo, entretanto, é condicionado pelas circunstâncias sociais e políticas.

O trabalho desenvolvido por Fiorentini e Crecci (2013), intitulado “*Desenvolvimento Profissional DOCENTE: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação*”, como o próprio título sugere, discute as diferentes compreensões acerca do termo DPD por diferentes pesquisadores da área educacional. Para tanto, os autores apresentam um ensaio teórico com o intuito de discutir o conceito de DPD relacionado à profissão docente, considerando os usos e significados identificados em trabalhos reportados na literatura. Os autores apresentam uma revisão bibliográfica de estudos e documentos relacionados ao tema, com grande destaque aos aspectos contraditórios verificados nestes materiais. De maneira geral, os autores concluem que o termo DPD tem sido frequentemente utilizado com diferentes acepções, tanto pelas políticas públicas, como pelos acadêmicos, e que cada um se apropria desse conceito de acordo com seus interesses, concepções e conveniências. Os autores alertam ainda que

[...] tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade profissional de professores que atuam nas escolas, precisam aprofundar o estudo e a compreensão de programas e políticas de formação docente, sobretudo, em relação aos pressupostos e concepções formativas que os sustentam. Isso implica, de um lado, desvelar os sentidos e significados que estão subjacentes às pesquisas, aos programas e às suas normatizações discursivas e, de outro, mobilizar os próprios professores e formadores de professores para que projetem e desenvolvam práticas alternativas de formação profissional que sejam capazes de realmente promover e catalisar o DPD (Fiorentini e Crecci, 2013, p. 20-21).

Nesse sentido, Imbernon (2011) alerta para o perigo de se confundir termos e conceitos amplamente usados quando se discute a formação docente. Segundo o autor, no meio anglo-saxão, predominantemente norte-americano, há similaridades entre formação permanente e desenvolvimento profissional e que se aceitarmos essa semelhança, podemos enxergar o DPD de forma muito restritiva, uma vez que significaria que a formação é o único meio para o professor se desenvolver profissionalmente. Para Imbernon:

A partir da nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (Imbernon, 2011, p. 6).

Fiorentini (2008) concebe o DPD como um processo contínuo, que se inicia antes do ingresso do indivíduo na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e ocorre nos múltiplos espaços e momentos da vida, envolvendo fortemente aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais. Em sintonia com Fiorentini (2008), Hobold (2018) aponta para a necessidade de se pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços trilhados no decorrer da vida. Segundo a autora, são essas experiências e vivências que contribuem, efetivamente, para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional.

O DPD pressupõe a ideia de crescimento, de evolução e ampliação de possibilidades de atuação dos professores (Almeida, 2000). Sobre esse último aspecto, Almeida ressalta ainda que:

[...] há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que, ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc. (Almeida, 2000, p. 2).

Hammond et al. (2009) destacam algumas características inerentes a práticas eficazes de DPD, a saber: a) ocorrem de modo intensivo e contínuo; b) são conectadas às práticas docentes; c) o foco de atenção incide sobre a aprendizagem dos alunos; d) são planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos; e) são alinhadas às prioridades e às metas de melhoria do ensino e f) são projetadas para construir relações fortes entre os professores.

Lieberman (1996) apresenta e discute diversas práticas que podem contribuir com o DPD e defende que à medida que são oferecidas ao docente oportunidades de aprendizagem profissional, contínuas e de longo prazo, no contexto da própria sala de aula e com o apoio dos colegas, a ideia de desenvolvimento profissional assume ainda maior importância. A autora também entende que se a aprendizagem do professor ocorre no âmbito do contexto de uma comunidade profissional, que é estimulada e desenvolvida tanto dentro como fora do ambiente escolar, os efeitos para o DPD podem ser mais significativos, com impactos positivos e duradouros para a escola.

No cenário brasileiro, Fiorentini e Crecci (2013) ressaltam que o modelo majoritário de práticas indutoras de DPD pode ser considerado ainda fortemente alinhado ao modelo de racionalidade técnica, por meio de cursos parcialmente presenciais de especialização, descontextualizados da prática docente. Trata-se de iniciativas que desconsideram os desafios atuais impostos ao professor, que se distanciam da sua realidade e que não acompanham de perto a implementação de alternativas metodológicas e curriculares. Nesse sentido, Davis et al. (2011) investigaram iniciativas voltadas ao DPD em algumas secretarias municipais e estaduais brasileiras e identificaram duas perspectivas predominantes. A primeira é a individualizada, que tenta suprir os déficits da formação inicial dos professores por meio de cursos e oficinas, e a segunda é a colaborativa, com ênfase no trabalho compartilhado.

Outro estudo que merece destaque foi o realizado por Passos et al. (2006), que apresenta uma meta-análise de estudos brasileiros voltados ao DP de professores de matemática. Para tanto, os autores analisaram um conjunto de onze pesquisas brasileiras, concluídas entre 1998 e 2003, e buscaram, por contraste e inter-relacionamento, indícios de práticas promotoras do DPD em diferentes contextos e espaços formativos. A meta-análise se deu em torno de duas modalidades: práticas coletivas pautadas por momentos de reflexão, colaboração e investigação; e outras práticas contributivas do desenvolvimento profissional. Os autores concluíram que as práticas reflexivas, investigativas e colaborativas constituem uma poderosa tríade catalisadora do DP do professor de Matemática, além de apontarem para outras práticas também potencialmente promotoras do DP: iniciativas baseadas na investigação e reflexão sobre a própria prática; produção de diários reflexivos; participação ativa em processos de inovação curricular; participação em projetos formativos, como foco na problematização e reflexão sistemática da prática pedagógica. Os autores concluem ainda que a prática reflexiva do professor tem potencial de desenvolvimento profissional se ela for compartilhada e desenvolvida no âmbito de uma comunidade colaborativa, que assume a investigação como postura e prática social. Segundo Passos et al. (2006):

[...] Nessas comunidades, os professores da escola têm oportunidade de compartilhar experiências e conhecimentos e, nesse processo, desenvolvem-se profissionalmente. Configura-se, assim, a ideia de que a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional resultam de empreendimentos coletivos que podem envolver parceria entre universidade e escola, ao invés de iniciativas individuais, seja por parte do professor da escola ou do formador da universidade em uma perspectiva que muitas vezes consiste em tentativas de colonizar a prática escolar e seus professores (Passos, 2006, p. 17).

A discussão em torno de práticas consideradas indutoras ou catalisadoras do DPD tem se intensificado nos últimos anos e vários questionamentos permeiam as pesquisas voltadas ao tema, como aqueles levantados por Hobold (2018, p. 431): “Que práticas docentes podem ser contributivas para o processo de desenvolvimento dos professores? Que reflexões são necessárias para que o espaço de trabalho, ou seja, a escola e suas especificidades possam participar do processo de desenvolvimento profissional dos docentes?”

Nesse sentido, García (1999) apresenta um “esquema” que envolve quatro áreas de estudos da Didática, que, na sua opinião, contribui significativamente para o processo de DPD. O autor destaca *a escola* como o primeiro elemento constituinte desse processo. Segundo Garcia, as diferentes funções e situações que circunscrevem a escola consolidam e definem a influência da escola no desenvolvimento profissional dos professores. O segundo elemento é *currículo e suas inovações*, para compreender a função, a concepção e a autonomia que o professor necessita ter para lidar com questões concernentes ao currículo. O terceiro elemento, segundo o autor, é a própria *atividade de ensino*. Segundo Garcia:

O aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino provocou, por um lado, a necessária ampliação do foco de estudo e, como consequência, uma reformulação do conteúdo e procedimento das estratégias de desenvolvimento profissional. Concretamente, a preocupação com a análise das dimensões “ocultas” do ensino, juntamente com uma mudança na concepção do professor, leva necessariamente a mudanças na conceptualização do desenvolvimento profissional. (García, 1999, p. 144, grifos do autor).

Por fim, Garcia destaca como quarto elemento a *profissionalidade docente*, o que, segundo o autor, se refere ao próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito aprendente. Para o autor, se anteriormente a ênfase era dada ao conceito de desenvolvimento, num outro momento passa-se a ter mais importância o aprofundamento do profissional, como dimensão necessária da formação de professores (Garcia, 1999).

De acordo com Day (1999) o DPD é um processo que envolve múltiplas “experiências espontâneas de aprendizagem”, que são consideradas marcos na

descrição do desenvolvimento do professor e que resultam da sua participação em ações planejadas, de modo consciente, e realizadas para beneficiar, direta ou indiretamente, o indivíduo, o grupo ou a escola. Segundo o autor, trata-se de um:

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 1999, p. 20 e 21).

Na visão de Fiorentini e Crecci (2013, p. 17) o DPD resulta de empreendimentos coletivos que podem envolver parcerias entre a universidade e a escola, “ao invés de iniciativas individuais, seja por parte do professor da escola ou do formador da universidade em uma perspectiva que muitas vezes consiste em tentativas de colonizar a prática escolar e seus professores”. Desse modo, grupos de estudos que promovam a aproximação entre acadêmicos e professores da escola básica são propícios ao desenvolvimento de reflexões e investigações sobre a própria prática pedagógica (Cochran-Smith e Lytle, 2009). Esses autores consideram esses grupos como comunidades investigativas locais e iniciativas dessa natureza têm se constituído como uma “alternativa para o desenvolvimento profissional de professores e de produção de um repertório de saberes profissionais fundamentados em investigações sobre a prática de ensinar e aprender” (Fiorentini, 2010, p. 577).

Nessa perspectiva, o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido apontado como um terreno fértil para o DPD dos seus participantes, dentre outras razões, pela interação estabelecida entre Universidades e Escolas da Educação Básica e pela parceria entre professores iniciantes e experientes. Neste estudo, nosso foco de atenção se dará sobre o professor supervisor e suas compreensões acerca da influência do Programa no DPD.

4 PIBID: PROFESSORES SUPERVISORES EM FOCO

Cada vez mais professores e estudantes vêm sendo desafiados no que diz respeito às demandas que surgem na escola, muitas delas decorrentes de mudanças curriculares que têm como premissa a melhoria da qualidade do ensino. Esse processo de mudanças exige que, também, se pense no desenvolvimento profissional dos professores que atuam, ou atuarão, nestes espaços educacionais.

Nesse sentido, várias iniciativas tem sido propostas pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional destes docentes. Dentre estas iniciativas, destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (foco deste estudo); Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Novos Talentos; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Portal do professor; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO Integrado; dentre outros.

O PIBID foi instituído em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por meio deste Programa busca-se aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a Educação Básica. Para isso, são concedidas bolsas para as seguintes modalidades: iniciação à docência (ID), para estudantes de cursos de licenciatura; supervisão, para professores atuantes em escolas públicas da educação básica; e coordenação de área, a docentes da Instituição de ensino superior responsável pelo subprojeto.

Dentre outros objetivos, o Programa visa a criação de um vínculo entre a Universidade e a Escola, por meio da relação estabelecida pela tríade professor universitário, professor da educação básica e licenciando. De acordo com o Artigo 4º do documento de regulamentação do PIBID:

“São objetivos do Pibid: 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 aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus **professores** como **coformadores** dos futuros docentes e tornando-as 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” (Brasil, 2013, grifo nosso).

O último edital publicado até o momento Nº 23/2022, destaca que para o recebimento da bolsa, os participantes devem atender aos requisitos estabelecidos na Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022, que também dispõe sobre as atribuições dos participantes. Assim, alguns dos requisitos para a atuação do docente como supervisor do Pibid são:

[...] ser aprovado no processo seletivo do PIBID realizado pela IES; II - possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou ao curso do subprojeto [...] - possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; IV - ser docente de educação básica nas escolas das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional e estar atuando em sala de aula na área ou etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso que compõe o subprojeto [...] V - possuir disponibilidade do tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto”. (Brasil, 2022).

No que diz respeito às atribuições do supervisor, destacam-se as seguintes atividades: elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas (ID); controlar a frequência dos bolsistas ID na escola, participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela Instituição à qual o problema é vinculado; informar à comunidade escolar sobre as ações do projeto; manter contato com o coordenador de área e apresentar relatórios e documentos de acompanhamento das atividades; compartilhar com a direção da escola e com seus pares as boas práticas (Brasil, 2013).

Na literatura nacional tem sido publicados estudos que discutem o papel do supervisor no âmbito do PIBID e no desenvolvimento profissional dos bolsistas que estão sob a sua supervisão. Nesse sentido, Stanzani et al. (2012, p. 217) concluem que o supervisor contribui para a construção de saberes docentes pelo bolsista de IC,

devido às inúmeras ações planejadas e desenvolvidas no âmbito escolar. Tais “saberes são oriundos da vivência prática dos supervisores, que conhecem e vivenciam a lógica e as demandas da realidade escolar, fator importante para ressignificarem os conhecimentos tradicionalmente advindos da esfera Universitária” (Stanzani et al., 2012, p. 63).

No âmbito do ensino de ciências, especificamente, algumas pesquisas têm privilegiado a formação do professor supervisor. Dentre estes se destaca o trabalho de Nascimento e Barolli (2018) intitulado “*Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID*”. Neste estudo os autores apresentam a análise narrativa da trajetória de uma professora, licenciada em Física, e reconstroem a sua história no projeto, explicitando os principais aspectos do seu desenvolvimento profissional. Segundo os autores, os resultados indicam que “é na confluência das condições contextuais com as maneiras pelas quais os sujeitos vivenciam essas condições, por meio de suas disposições, que o desenvolvimento profissional pode se dar de maneira efetiva”. Acrescentam ainda que a mobilização dessas disposições, atravessadas por um contexto favorável, é indicativo de aspectos de desenvolvimento profissional, como satisfação pessoal, reflexão sobre a própria prática, atualização teórica, entre outros.

Chacon e Borges (2021), por outro lado, buscaram compreender como os professores supervisores concebiam o papel que desempenhariam no âmbito do PIBID. Para isso, os autores, num primeiro momento, avaliaram cartas de intenção de candidatos à supervisão do Programa. Num segundo momento, após os professores terem sido selecionados no projeto, buscou-se saber a respeito das suas experiências, por meio de um questionário semiestruturado. A partir dos resultados percebeu-se que antes de os professores atuarem no Programa, a maioria não havia se dado conta de que, além de atuar como co-formadores dos licenciandos, também estariam em formação continuada e que durante esse processo, todos desenvolveriam habilidades e competências importantes no ensino aprendizagem de Química. A análise das cartas também mostrou que a maioria dos candidatos acreditava que sua experiência profissional seria o fator mais importante para a sua atuação como professor supervisor.

Outro trabalho que merece destaque foi o desenvolvido por Galiza, Silva e Silva (2020), no qual buscou-se compreender as contribuições do PIBID para a formação do professor supervisor. Para isso, os autores aplicaram um questionário

com questões discursivas e objetivas para cinco professores participantes do subprojeto de Química. A partir dos dados obtidos, os autores observaram que o PIBID proporciona ao docente a reavaliação de sua prática mediante a condução e acompanhamento dos licenciandos, além de promover espaço para a reflexão acerca de novas aprendizagens com os licenciandos, por intermédio de estratégias didáticas diferenciadas e construídas coletivamente. Também foi destacada a importância da aproximação da Universidade com escolas de educação básica. Para finalizar, os autores concluem que o professor supervisor desempenha um papel fundamental na escola, proporcionando mudanças no cenário escolar e na formação docente, agregando novos conhecimentos e aprendizagens, colaborando com a formação inicial dos licenciandos em Química e fortalecendo a sua própria formação.

Nessa mesma direção, o trabalho de Cavalli e Ferraz (2016) buscou avaliar que impactos o PIBID provocou na prática pedagógica dos professores supervisores e no comportamento dos estudantes, e se os professores passaram a utilizar em suas aulas um módulo didático baseado no Ensino por Investigação, desenvolvido no âmbito do subprojeto. No que diz respeito aos professores supervisores, percebeu-se que a proposta possibilitou o acesso a novas metodologias, ainda que algumas dificuldades tenham sido explicitadas, dentre elas a questão do pouco tempo destinado ao planejamento das aulas.

Também destacamos o estudo realizado por Darroz, Rosa e Prediger (2019) que discute a dimensão afetiva envolvida nas relações estabelecidas no âmbito do PIBID. A justificativa apontada pelos autores para a investigação é baseada na realidade docente, nas dificuldades vivenciadas e na pouca motivação em relação à profissão. Dessa maneira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores de escolas públicas que atuavam como supervisores de um subprojeto de Física. Dentre os resultados, percebeu-se que o PIBID influencia na relação afetiva do professor com sua profissão, uma vez que as falas dos supervisores permitiram identificar componentes dessa dimensão.

Com o intuito de compreender de forma mais aprofundada como as pesquisas têm se voltado para a formação do professor supervisor, no âmbito do ensino de ciências, no próximo tópico apresentamos um levantamento realizado em um evento de grande representatividade para a área.

4.1. Mapeamento de trabalhos publicados no ENPEC sobre o PIBID: professores supervisores em foco

Considerando que um dos objetivos propostos pelo PIBID é a mobilização de professores da educação básica para atuarem como coformadores dos futuros docentes, buscamos investigar como algumas pesquisas da área de educação em ciências têm olhado para o professor supervisor. Para tanto, direcionamos nosso olhar para trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), que ocorre a cada dois anos e é o mais representativo da área no Brasil. O ENPEC é promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e sua primeira edição ocorreu em 1997. O encontro tem como objetivo reunir e propiciar a interação entre pesquisadores interessados na pesquisa em Educação em Ciências da Natureza e áreas correlatas, oriundos das distintas regiões brasileiras. O público-alvo do evento inclui professores-pesquisadores da Educação Básica e Superior, estudantes da graduação e pós-graduação, dentre outros.

Desse modo, buscamos analisar como os trabalhos apresentados no ENPEC sobre o PIBID têm investigado, de forma mais específica, aspectos relacionados à formação do professor supervisor e apontar as principais características e tendências destes trabalhos. É importante mencionar que os resultados desta pesquisa foram apresentados no XXI Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), em 2023, na cidade de Uberlândia – MG (Silva, Sá e Hinkel, 2023).

A análise envolveu todos os trabalhos apresentados no formato de trabalho completo, publicados nas atas do ENPEC, no período compreendido entre 2011 e 2021. A escolha desse período se deve ao fato de a primeira edição do PIBID ter ocorrido em 2007. Nesse sentido, cabe destacar que também foi realizada uma busca pelas atas do VII ENPEC, realizado em 2009, porém, estas não se encontram disponíveis para consulta na página do evento.

Dessa maneira, na busca pelos trabalhos, os seguintes procedimentos foram adotados: 1) Inicialmente, no campo de busca localizado na área destinada à publicação dos trabalhos completos, colocamos a palavra – chave “PIBID”; 2) Feito o levantamento inicial, realizamos a leitura dos resumos e palavras-chave destes trabalhos e selecionamos apenas aqueles voltados à formação do supervisor. Em alguns, a leitura na íntegra foi necessária.

Cabe destacar que nessa seleção alguns critérios de exclusão se fizeram necessários. Trabalhos, por exemplo, que mencionavam o supervisor, mas que não tinham como foco a sua formação, as suas concepções ou outros aspectos a ele relacionados, não foram considerados. A primeira etapa deste trabalho consistiu em verificar a quantidade de trabalhos completos publicados nas atas do ENPEC, no período selecionado, que estavam relacionados ao PIBID e quantos destes tinham como foco o professor supervisor, conforme critérios supracitados. O resultado deste levantamento é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Levantamento dos trabalhos relacionados ao PIBID, com recorte daqueles voltados ao professor supervisor.

ENPEC	VIII (2011)	IX (2013)	X (2015)	XI (2017)	XII (2019)	XIII (2021)
PIBID	19	34	35	25	13	05
Professores supervisores	01	02	02	01	01	00

Fonte: as autoras

Como é possível perceber no Quadro 1, em 2011, quatro anos após a primeira edição do PIBID, já começam a aparecer alguns trabalhos relacionados ao Programa, número esse que cresce nas duas edições seguintes (2013 e 2015). Após 2015, publicações voltadas ao PIBID diminuem significativamente, resultado que acreditamos ter sido influenciado, dentre outras razões, por instabilidades políticas do país e pelas incertezas sobre a continuidade do Programa, que foi algumas vezes ameaçado de extinção e causa de diversos movimentos que defendiam a sua importância para a formação inicial e a sua permanência. Outro aspecto que, certamente, influenciou essa queda no número de publicações voltadas ao PIBID, especialmente se considerarmos os anos de 2019 e 2021, foi o contexto pandêmico, que comprometeu o desenvolvimento de várias ações realizadas pelo Programa, assim como a realização dos ENPECs, que tiveram que se adaptar ao modo remoto.

No que diz respeito aos trabalhos voltados à formação dos supervisores, foco da nossa análise, observa-se que estes aparecem de forma pouco expressiva em todas as edições do ENPEC, sendo também evidenciado o maior número de trabalhos em 2013 e 2015. A maioria dos trabalhos que discutem o PIBID nos ENPECs privilegiam a análise de questões concernentes aos licenciandos das diferentes áreas

das ciências na natureza. Essa tendência é justificada, dentre outras razões, pelo fato de o PIBID ter como foco principal a qualificação docente na formação inicial, sendo seus principais objetivos:

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-aprendizagem; [...] VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura [...] (Brasil,2013).

A relação dos trabalhos analisados que têm como foco questões relacionadas ao professor supervisor é apresentada no Quadro 2, com seus respectivos autores e ano de publicação.

Quadro 2. Recorte dos trabalhos relacionados à formação do professor supervisor, com seus respectivos autores e ano de publicação (continua)

Título	Autores	ENPEC (ANO)
A escrita de histórias de sala de aula nas Rodas de Formação do PIBID - FURG	Aline Dorneles Moacir Langoni de Souza Maria do Carmo Galiazzi	VIII ENPEC (2011)
Caracterização de Práticas de Supervisão Docente desenvolvidas por Bolsistas Supervisores participantes do PIBID	Vanessa Sandri Eduardo A. Terrazan	IX ENPEC (2013)
Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional	Wilson E. Nascimento Elisabeth Barolli	IX ENPEC (2013)
Desenvolvimento profissional de professores supervisores de Física: contribuições do PIBID na prática docente	Leila S. F. Batista Eduardo K. Takahashi	X ENPEC (2015)

Quadro 2. Recorte dos trabalhos relacionados à formação do professor supervisor, com seus respectivos autores e ano de publicação (conclusão)

Título	Autores	ENPEC (ANO)
Perfil pessoal e profissional e as Teorias Implícitas de aprendizagem dos professores de Ciências membros do Programa de Bolsas de Introdução à Docência – PIBID	Temis R. J. Bohrer Maria E. Farias	X ENPEC (2015)
Avanços e obstáculos nas interações universidade – escola no âmbito do PIBID de Química da PUCRS	Camila M. Sena João Batista S. Harres	XI ENPEC (2017)
O impacto do PIBID na formação de professoras experientes	Keysy S.C. Nogueira Carmen Fernandez	XII ENPEC (2019)

Fonte: as autoras

Nesta etapa apresentamos a análise dos trabalhos pesquisados de acordo com o foco temático central da pesquisa. Dessa maneira, separamos os trabalhos em dois grupos principais: 1) *Concepções dos supervisores acerca de aspectos relacionados ao PIBID* e; 2) *Desenvolvimento profissional docente no âmbito do PIBID*. Uma breve descrição dos trabalhos elencados no Quadro 2 é apresentada a seguir, dentro de cada um dos seus respectivos grupos.

1) *Concepções dos supervisores acerca de aspectos relacionados ao PIBID*

No primeiro grupo foram classificados trabalhos que discutiam as concepções de professores/supervisores a respeito de diferentes aspectos relacionados ao Programa. No trabalho de Sena e Harres (2017), por exemplo, os autores tiveram como objetivo analisar os avanços e obstáculos vivenciados nas interações universidade-escola proporcionadas pelo subprojeto de Química do PIBID/PUCRS. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com os supervisores do referido subprojeto. De acordo com os autores os resultados sinalizam para avanços significativos nas interações estabelecidas entre escola e universidade, sendo essa parceria um espaço profícuo de cooperação, reflexão e aprendizado, sendo todos os envolvidos beneficiados. Obstáculos relacionados à mediação do professor junto à comunidade educativa e a sobrecarga de trabalho encarada por muitos licenciandos, foram aspectos também discutidos pelos autores.

Outro trabalho classificado neste grupo é o realizado por Sandri e Terrazan (2013), que buscaram apresentar as características das práticas de supervisão docente expressas por duas docentes supervisoras, atuantes na disciplina de ciências naturais oferecida nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir da realização de entrevistas com as supervisoras os autores agruparam as práticas de supervisão em cinco categorias, a saber: orientação no planejamento e avaliação das atividades; estabelecimento de um trabalho de integração; incentivo para a docência; estabelecimento de um bom clima afetivo – relacional; e auxílio na resolução de problemas. Todas essas ações são entendidas pelos autores como práticas de orientação colaborativa. Dentre outros aspectos, os autores concluem que a função de supervisão apresenta características que apontam para a importância do supervisor na formação dos licenciandos, especialmente pela mediação que este realiza na escolha de conteúdos, definição de estratégias, planejamento e organização de atividades.

2) Desenvolvimento profissional docente no âmbito do PIBID

Este segundo grupo se caracteriza por agrupar trabalhos que discutem aspectos do desenvolvimento profissional docente (DPD) no contexto do PIBID. Dessa maneira, o trabalho de Dorneles, Souza e Galiuzzi (2011) se enquadra neste grupo por trazer a discussão acerca das potencialidades das escritas narrativas nas rodas de formação, uma vez que quando “produzidas, partilhadas, lidas, relidas, conversadas e teorizadas” tornam-se, na visão dos autores, dispositivos de formação permanente de professores. A pesquisa teve como foco as rodas de formação do PIBID, nas áreas de Química, Biologia, Física e Matemática, e a ação de narrar histórias de sala de aula, que resultou no “Álbum de Histórias de Sala de Aula”, disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma Moodle). A partir dos resultados obtidos, os autores apostam na potencialidade da escrita narrativa na formação permanente de professores e argumentam:

[...] os relatos pessoais, muitas vezes “carregados” de situações vivenciadas (re)visitadas pelo narrador e (re)contadas do seu ponto de vista atual, podem constituir a paisagem de um cenário complexo e denso em que o olhar do investigador passeia e interage, delineando contornos, percebendo nuances. Assim, a possibilidade de transformação pela narrativa envolve o pesquisador, o narrador, o possível leitor (Dorneles, Souza e Galiuzzi, 2011).

Nascimento e Barolli (2013) buscaram compreender a influência do PIBID na rotina de professoras supervisoras de Ciências e investigar possibilidades de desenvolvimento profissional docente a partir de vivências no PIBID. Para tanto, os autores realizaram entrevistas com três supervisoras atuantes em dois diferentes subprojetos. Os resultados permitiram o estabelecimento de algumas dimensões que expressam as relações que as professoras estabeleceram em função de suas participações no PIBID, dentre elas: satisfação pessoal; criação de rotinas de trabalho; e capacidade de agregar novos recursos instrucionais ao ensino. Essas dimensões ainda foram pensadas em duas perspectivas de desenvolvimento profissional: o papel na co-formação que as professoras assumem ao supervisionarem os bolsistas de iniciação à docência e o aprimoramento de suas práticas. Os autores também destacam, a partir da análise, que o PIBID tem aumentado o interesse das professoras pela profissão docente e contribuído com o seu desenvolvimento profissional.

Na mesma direção do trabalho anterior, Batista e Takahashi (2015) buscaram compreender acerca das contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional de professores supervisores da área de Física. Como sujeitos da pesquisa participaram quatro supervisores atuantes em dois subprojetos de Física vinculados a uma universidade federal mineira. Assim, por meio de entrevistas semiestruturadas os participantes manifestaram suas concepções sobre o Programa e discutiram aspectos da sua atuação profissional. De acordo com os autores, os resultados indicam que a participação dos professores no Programa tem contribuído com a prática docente de diferentes formas, dentre elas: conhecimento de novos recursos e estratégias de ensino e maior embasamento teórico. Além disso, a análise permitiu concluir que o PIBID tem sido um espaço para troca de experiências e reflexões acerca da docência e uma importante contribuição para o desenvolvimento profissional dos supervisores.

Numa outra perspectiva, Bohrer e Farias (2015) buscaram investigar sobre as Teorias Implícitas de Aprendizagem de quatro professores supervisores atuantes no PIBID, sendo elas: a Ativa, a Tradicional, a Construtivista, a Crítica, a Tecnicista e o Fator de Contingência. Nesta pesquisa os autores utilizaram: questionários, com o propósito de caracterizar o grupo quanto ao perfil pessoal e profissional; entrevistas, para investigar sobre as Teorias Implícitas de Aprendizagem; e a análise de trinta afirmativas distribuídas equitativamente entre as teorias, através de uma escala Likert. A partir dos resultados os autores ressaltam, dentre outros aspectos, a necessidade

de se estabelecer critérios mais rigorosos na seleção dos supervisores, uma vez que estes serão os principais responsáveis pela elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das ações desenvolvidas pelos licenciandos, os futuros professores.

Por fim, apresentamos o trabalho mais recente, desenvolvido por Nogueira e Fernandez (2019), e que teve como objetivo a análise do impacto do PIBID na formação de uma coordenadora e de uma supervisora do PIBID. Para tanto, as autoras analisaram registros audiovisuais de reuniões realizadas no âmbito do subprojeto e entrevistas semiestruturadas com as participantes. Os principais resultados apontam que o Programa contribuiu significativamente com a formação da coordenadora e da supervisora. Também se evidenciou que, no que diz respeito à formação da coordenadora, o PIBID possibilitou maior reflexão sobre a sua prática e sobre a realidade da educação básica. No que diz respeito a supervisora, as autoras enfatizam o seu reconhecimento como co-formadora dos licenciandos e a importância deste papel no âmbito do PIBID.

Segundo Nóvoa (1992) a formação de professores deve estimular a crítica e a reflexão, possibilitando a estes profissionais o desenvolvimento do pensamento autônomo, ao mesmo tempo que deve permitir sua autoformação, processo individual que se dá pela dedicação pessoal. Apesar de o desenvolvimento profissional dos supervisores não ser o foco central do PIBID, é evidente as contribuições que o Programa e a interação Universidade-Escola podem trazer para a formação destes professores e para a sua prática pedagógica.

Também merece destaque a diminuição no número de pesquisas envolvendo o PIBID nas últimas edições do ENPEC, evento de expressiva importância para a área de educação em Ciências. Esses dados apontam para a necessidade de mais pesquisas voltadas ao Programa e as contribuições que ele pode oferecer para a formação de todos os envolvidos, licenciandos, coordenadores e supervisores.

Por fim, cabe destacar a exígua produção de trabalhos dedicados a investigar aspectos da atuação e formação do supervisor no âmbito do PIBID, principalmente se considerarmos o papel fundamental que este exerce no desenvolvimento de todas as ações realizadas, assim como no acolhimento e acompanhamento dos licenciandos na escola.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa é classificada como qualitativa, uma vez que busca principalmente a “dispersão ou expansão” dos dados e da informação, proporciona profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno dele, detalhes e experiências únicas. Nas pesquisas qualitativas, a reflexão é a ponte que une pesquisador e participantes (Sampieri, 2013).

Participaram como sujeitos desta pesquisa dez docentes da área de Ciências da Natureza que atuaram como professores supervisores no PIBID. Destes professores, quatro são da área de Química, três da área de Ciências Biológicas e três da área de Física. Foram critérios para seleção dos participantes:

1. Possuir licenciatura plena em Ciências Biológicas, Física ou Química;
2. Participar ou ter participado do PIBID como professor supervisor;
3. Ter disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Cabe destacar que esta pesquisa visa atender a todas as exigências éticas e, portanto, a obtenção dos dados somente ocorreu mediante a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CAAE: 57920322.9.0000.0121).

Instrumentos de pesquisa

Neste estudo foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas. As entrevistas foram empregadas por serem fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (Duarte, 2004). Ainda para a autora:

“Se as entrevistas forem bem realizadas, elas permitirão fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade. Por meio delas é possível levantar informações consistentes que permitam descrever e compreender a lógica que preside nas relações que se estabelecem no interior daquele grupo, informações mais difíceis de serem obtidas com outros instrumentos” (Duarte, 2004).

As entrevistas semiestruturadas são definidas como uma série de informações que se deseja obter de cada entrevistado, podendo a forma de perguntar e a ordem dessas questões variar de acordo com as características de cada entrevistado. Esse tipo de entrevista, normalmente, se baseia em um roteiro constituído de perguntas abertas, feitas verbalmente em ordem prevista e apoiadas no quadro teórico, objetivos e hipóteses da pesquisa (Laville e Dionne, 1999). Por todas essas características, a entrevista semiestrutura se mostrou mais adequada no desenvolvimento desta pesquisa.

Devido a situação de pandemia causada pela COVID-19, por prevenção, e pelo fato de os participantes residirem em diferentes cidades, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Esse aplicativo dispõe de diferentes recursos que auxiliaram na pesquisa, como o compartilhamento de tela, gravação da entrevista para posterior análise, e a segurança do acesso aos participantes, mediante link criado pelo entrevistador. As entrevistas ocorreram em horários previamente acordados com os participantes e o roteiro que direcionou a sua condução encontra-se no apêndice B.

Procedimento de Análise dos Dados

Para o tratamento das informações coletadas, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007), a ATD é uma metodologia de análise que possibilita a compreensão dos fenômenos investigados a partir de um processo estruturado, principalmente, em três momentos:

a) **Unitarização**: consiste na desmontagem dos textos a serem analisados para a seleção de unidades de significado (fragmentos) relevantes para a pesquisa;

b) **Categorização**: processo de agrupamento de elementos textuais (unidades de significado e outros) com significados próximos, que se constitui a partir de categorias a priori (preestabelecidas teoricamente) ou emergentes (que afloram durante a análise), e que pode ser realizado em três fases: categorização inicial, intermediária e final;

c) **Comunicação**: equivale à construção de um metatexto em que se estabelecem pontes entre as categorias construídas e os diferentes elementos textuais com o intuito de expressar, com maior clareza, as novas compreensões sobre o fenômeno estudado. “Nos metatextos estão expressos os sentidos lidos de um conjunto de textos e/ou discursos” (Medeiros e Amorim, 2017, p. 257).

Durante o desenvolvimento dos três momentos descritos anteriormente, acontece o movimento analítico, no qual a descrição, a interpretação e a argumentação se fazem presentes. Nele, as informações empíricas e os aportes teóricos se entrelaçam por meio da escrita, sendo esta última uma importante ferramenta mediadora na produção de significados (Moraes e Galiazzi, 2007).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado no tópico anterior, para a realização desta pesquisa foram entrevistados dez docentes da área de Ciências da Natureza que atuaram como professores supervisores no PIBID. Destes professores, quatro são da área de Química, três da área de Ciências Biológicas e três da área de Física. Desta maneira, com base em algumas questões da entrevista traçamos o perfil de cada um dos participantes, de modo a melhor compreender a sua trajetória profissional. Tais aspectos serão discutidos no próximo tópico.

6.1 Perfil dos docentes

Nesta etapa da entrevista buscamos conhecer sobre as experiências formativas vivenciadas pelos participantes da pesquisa, considerando graduação, pós-graduação e atuação profissional. No Quadro 3, a seguir, apresentamos uma síntese dos principais aspectos levantados. Para preservar a identidade dos professores, criamos nomes fictícios para representá-los.

Quadro 3. Principais aspectos da trajetória profissional dos professores participantes (continua)

Docente	Graduação/Término	Pós - Graduação	Atuação na Educação Básica	Participação em programas de qualificação	Tempo
Agatha	Ciências biológicas/2005	Mestrado e Doutorado (finalizados)	11 anos	Pibid	3 anos
Brad	Ciências biológicas/2004	Especialização, Mestrado e Doutorado (finalizados)	25 anos	Pibid	3 anos
Chloe	Ciências biológicas/2000	Mestrado e Doutorado (andamento)	22 anos	Pibid	7 anos
Eddy	Licenciatura em Física/1999	Mestrado e Doutorado (finalizados)	28 anos	Pibid	4 anos
Luca	Licenciatura e Bacharelado em Física/1991	Especialização e Mestrado (finalizados)	25 anos	Pibid	5 anos

Quadro 3. Principais aspectos da trajetória profissional dos professores participantes (conclusão)

Docente	Graduação/Término	Pós - Graduação	Atuação na Educação Básica	Participação em programas de qualificação	Tempo
Frank	Licenciatura em Física/2000	Especialização e Mestrado (finalizados)	22 anos	Pibid	8 anos
Clarita	Licenciatura em Química/2003	Especialização e Mestrado (finalizados)	21 anos	Pibid	3 anos e 6 meses
Lila	Licenciatura em Ciências com habilitação em Química/1999	Especialização (finalizado)	22 anos	Pibid	2 anos
Elle	Licenciatura e bacharelado em Química/2007	Especialização (finalizado)	14 anos	Pibid e residência pedagógica	4 anos
Zeca	Licenciatura e bacharelado em Química/2012	Mestrado e Doutorado (andamento)	10 anos	Pibid	7 anos

Fonte: as autoras.

É relevante salientar que os entrevistados atuaram como supervisores do Programa em três regiões brasileiras distintas: Bahia, Pernambuco e Santa Catarina. Como podemos observar no Quadro 3, todos os professores entrevistados concluíram suas graduações há mais de dez anos e a maioria tem cursos de pós-graduação (*lato sensu e/ou stricto sensu*) finalizados. É notório que todos os professores buscaram aperfeiçoamento nestes cursos, muitos deles alcançando o doutoramento (alguns em fase de finalização no momento das entrevistas). Essa busca dos professores por qualificação, em nível de mestrado e doutorado, pode ser motivada por várias razões, dentre elas o interesse destes profissionais em seguir na carreira acadêmica e/ou buscar cargos mais valorizados e com melhor remuneração.

De acordo com Oliveira (2008) o termo motivação vem do latim *movere*, que significa mover. De acordo com o dicionário, algumas das definições apresentadas para o termo motivação são: “ato ou efeito de motivar [...] conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual (Houaiss e Villar, 2009, p. 1323). Neste sentido, buscamos neste tópico refletir sobre possíveis motivos que levaram os

participantes desta pesquisa a buscarem qualificação profissional e, sobre essa questão, Meireles (2015) destaca alguns aspectos que podem ser considerados neste processo: necessidade de maior articulação entre a teoria e prática; valorização da atitude crítico-reflexiva na busca de autoformação; valorização de saberes e práticas docentes, reconhecendo as instituições escolares como espaço de formação docente, dentre outros.

É comum entre os docentes que, de fato, se comprometem com a sua profissão, buscar mais conhecimentos que lhes permitam lidar com os desafios impostos pela dinamicidade da sala de aula, constituída de estudantes em constantes transformações. Esta qualificação permite com que este profissional possa melhor contribuir com a formação de seus estudantes, assim como alcançar maior satisfação pessoal em relação à sua atuação docente.

Por outro lado, alguns estudos voltados à investigação sobre a motivação de professores, iniciantes ou experientes, pela carreira docente, apontam que o Curso de Licenciatura é visto, muitas vezes, apenas como uma etapa necessária para se alcançar a pós-graduação, visando a carreira acadêmica, ou mesmo para partir para outras áreas profissionais. As más condições de trabalho, os baixos salários e a pouca valorização da profissão são algumas das razões apontadas por estes professores para essa falta de interesse pela docência na educação básica (Sá, 2009). Nesse sentido, Carvalho, Pereira e Ferreira (2007) aponta que quando o docente não é provido de condições favoráveis de trabalho ou existe fatores externos que influenciam a sua condição motivacional, conseqüentemente, isso repercutirá em sua prática, podendo comprometer, inclusive, a aprendizagem dos seus estudantes. Ainda, segundo Tapia e Fita (2003, p.88):

[...] se o professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos, entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los (Tapia e Fita, 2003, p.88).

De acordo com Meireles (2015) é importante conhecer os fatores que maximizam ou minimizam a motivação dos professores pela sua profissão. No que diz respeito à motivação daqueles profissionais que atuam na educação básica, Bandeira (2006) discute ainda que:

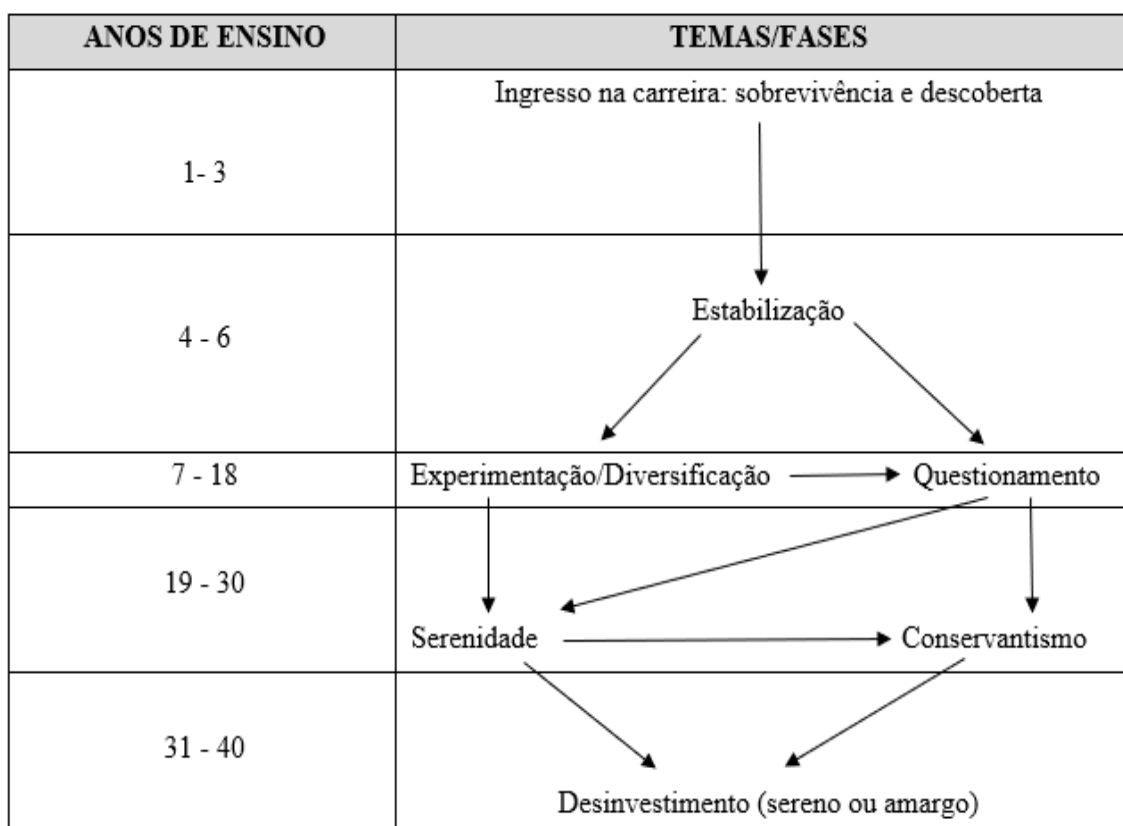
“Convencer seus alunos a cumprir tarefas, corrigir um modo de executar uma ação, ensinar uma operação nova, são tarefas difíceis às quais os professores se submetem cotidianamente. Pois, o professor de ensino básico está submetido a esta atividade repetitiva que, como se sabe, é capaz de provocar grandes estresses profissionais. Por isso, sabe-se que o fazer pedagógico não se resume apenas ao ato de ensinar, soma-se a isto o investimento de tempo que se tem para conhecer a comunidade junto a qual fica a escola, além da ação de manter-se atualizado, dentre outras atribuições. Contudo, todas as atribuições docentes precisam, para serem bem exercidas, que os professores estejam motivados para enfrentar o seu fazer docente habitual no contexto escolar” (Bandeira, 2006).

Essa rotina exaustiva e exigente à qual o professor da educação básica é submetido diariamente justifica, em parte, a necessidade deste profissional buscar qualificação e melhores condições de trabalho. Nessa perspectiva, um caminho buscado por muitos professores tem sido a pós-graduação, como evidenciado neste estudo. São dados que também mostram que a formação inicial não tem sido suficiente para dar conta da complexidade envolvida na prática docente e da necessidade destes profissionais de seguir se desenvolvendo profissionalmente ao longo da carreira.

Considerando que o DPD ocorre ao longo da trajetória profissional do professor, outro aspecto que merece destaque é a larga experiência dos professores entrevistados com a Educação Básica. Conforme mostra o Quadro 3, todos são professores experientes, com no mínimo dez anos de atuação. Alguns deles já atuando há mais de 20 anos.

Diante destes dados, buscamos compreender sobre as fases profissionais vivenciadas por estes professores. Nessa perspectiva, recorreremos a Day (2001), que com base nos estudos de Huberman (1989), apresenta e discute as diferentes fases do desenvolvimento profissional de professores em atuação. Essas fases não obedecem a uma sequência linear, necessariamente, e servem apenas como noção de base para os níveis de aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio que os acompanham. O esquema, adaptado de Huberman (1989) apud Day (2001) é expresso na Figura 1.

Figura 1. Fases do ciclo da carreira docente.



Fonte: (Huberman, 1995 apud Day, 2001, p.59, tradução nossa)

De acordo com o Quadro 3, o professor entrevistado com menor tempo de atuação na Educação Básica tem 10 anos de experiência. De acordo com Day (2001) no período compreendido entre *7 e 18 anos* de carreira ocorrem as mais diversas situações relacionadas à progressão na carreira, à cultura da escola, ao modo como os professores reagem ao ciclo de alunos e colegas nos anos que se repetem, gerando certa segurança à prática do professor. Por outro lado, segundo o autor, essa segurança proporcionada pelo tempo e pelas experiências vivenciadas pode também engessar a busca do profissional por novos desafios e estratégias de ensino. Segundo Day, ainda neste período:

“É possível que responsabilidades fora da escola comecem a crescer, sejam com os pais idosos e constituição de família, por exemplo. Embora o local de trabalho possa parecer o centro de suas vidas, outras demandas podem criar tensões. Alguns professores podem começar a se reorientar, reduzindo o tempo que dedicam à sua profissão fora do horário de trabalho. Pode haver uma tensão entre isso e cargas de trabalhos crescentes”. (Day, 2001, p.62, tradução nossa)

É durante esta fase, segundo Day (2001) que alguns professores podem buscar oportunidades de reexaminar a base sobre a qual suas suposições e crenças sobre o ensino são fundados, para questionar os propósitos e contextos de seu trabalho, para rever e renovar seus compromissos intelectuais por meio de estudos adicionais como, por exemplo, a participação em cursos de pós graduação.

Segundo Day (2001) na fase final da carreira - os últimos *10 a 15 anos* - são caracterizados, teoricamente, pela experiência considerável do saber-fazer, mas, no entanto, aliada a preocupações potencialmente crescentes em relação à saúde pessoal e à família. É possível que a partir desse período ocorra o desinvestimento na profissão, por estarem cansados do mesmo contexto escolar e desanimados por, geralmente, não “acompanharem” mais os alunos, exibindo conservadorismo notável. É preciso tomar cuidado para que esses não se sintam marginalizados dentro da instituição.

Concordamos com Day (2001) de que a larga experiência no ambiente escolar pode trazer certo grau de conforto aos docentes, uma vez que já não possuem a insegurança de um professor em início de carreira, além de conseguirem dialogar com mais maturidade com os seus pares, chefias, pais e/ou responsáveis. Por outro lado, também é possível que essa longa atuação gere desconfortos e desafios no dia a dia deste profissional, por se sentirem cansados da rotina da sala de aula – e seus inúmeros desafios - e exaustos para lidar com as constantes transformações que ocorrem mundo da educação. Nesse sentido, muitos estudos vêm apontando para esse sentimento de exaustão por parte dos professores e que tem comprometido, de forma significativa, a saúde física e emocional destes profissionais (Santana e Neves, 2017; Cortez et al., 2017).

Diante do exposto, dentre outros aspectos, buscamos compreender se, e como, políticas públicas voltadas à qualificação docente, como o PIBID, podem contribuir com o desenvolvimento profissional de professores atuantes. Desde modo, inicialmente perguntamos aos professores se além do Pibid, já haviam participado de outros programas de qualificação docente. O Programa Residência Pedagógica, ações oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SED) - por eles chamadas de “capacitação” - e o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, foram experiências mencionadas por estes docentes. Considerando que este último não se caracteriza como um programa de qualificação, algumas considerações sobre essa

etapa formativa serão feitas em tópicos posteriores, uma vez que muitos professores, ao avaliarem o Pibid, o mencionam e o tomam como referência.

Apenas um dos entrevistados mencionou a participação no Programa Residência Pedagógica (PRP). O PRP, lançado em 2018, trata-se de uma iniciativa da CAPES, que tem a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (Brasil, 2018).

Uma das diferenças entre o Pibid e o PRP consiste no fato de o primeiro ser oportunizado aos alunos da primeira metade do curso de Licenciatura, enquanto o segundo atende estudantes matriculados na segunda metade do curso. Ou seja, o estudante da graduação que tiver a oportunidade de participar dos dois programas poderá vivenciar a rotina da escola por um longo período de tempo durante o curso, pois não há restrições quanto à participação no PRP para estudantes que já tenham participado do Pibid. Em relação aos professores das escolas públicas, no Pibid esse é denominado professor supervisor, enquanto no PRP, de preceptor. A função do preceptor e do professor supervisor são semelhantes e variam de acordo com os objetivos de cada projeto e área de conhecimento.

Sobre as “capacitações” mencionadas pelos professores, cabe destacar algumas considerações sobre esse termo e outros similares frequentemente usados na divulgação de propostas formativas, normalmente oferecidas na forma de palestras, oficinas, seminários e, principalmente, cursos de capacitação ou treinamento. São modalidades que expressam, muitas vezes, uma visão tecnicista da formação, com o propósito de instrumentalizar o professor para atuar na sala de aula.

Segundo Altenfelder (2005) termos como aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação podem ser equivalentes, porém, não são sinônimos. Para a autora, diferenciá-los não é uma questão semântica e a escolha de um destes termos em detrimento de outros revela, muitas vezes, posturas e concepções que orientam as ações formativas. Assim, a autora defende que a palavra *Reciclagem*, tão usada no cotidiano para se referir a objetos, não deve ser usada no contexto educacional, uma vez que normalmente se refere a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino. *Treinamento* também se mostra inadequado, considerando que a educação não pode ser pensada como um

processo mecânico que modela comportamentos. *Aperfeiçoamento*, entendido como um conjunto de ações capazes de tornar algo ou alguém perfeito leva à negação da própria educação, sendo também inadequado. O termo *Capacitação*, ainda muito usado atualmente:

“[...] pode ser congruente com a ideia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz. No entanto, a adoção da concepção de capacitação como convencimento e persuasão se mostra inadequada para ações de formação continuada, uma vez que os profissionais da Educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos sobre ideias, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las ou até mesmo aceitá-las (Altenfelder, 2005, s/p).

Por fim, a *Formação continuada*, na nossa concepção, também não é apropriada, tendo em vista que esta comumente faz referência a participação dos professores em projetos, programas ou ações pontuais, que são desconectados da formação inicial, assim como de outras experiências formativas do indivíduo. Neste trabalho defendemos a ideia de *Desenvolvimento Profissional Docente*, uma vez que coadunamos com o entendimento de Marcelo (2009) sobre o termo, ao mencionar que o DPD conota evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores, podendo ainda ser visto como:

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais. (Marcelo, 2009, p. 10).

Nessa linha de raciocínio, conforme Hobold (2018), pode-se pensar o DPD como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores e equipe gestora, e que incluem os cursos de formação, momentos de estudos, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor.

6.2 Compreensões dos professores sobre a influência do PIBID no desenvolvimento profissional docente

De acordo com as etapas da ATD, empregada neste estudo, buscamos apresentar no Quadro 4 uma síntese da análise realizada sobre os dados obtidos. Dessa maneira, no Quadro são apresentadas: as categorias elaboradas *a priori*, pensadas a partir das leituras dos referenciais teóricos adotados neste estudo; as subcategorias que emergiram a partir das respostas dadas pelos professores durante a entrevista; e as unidades de significado, que são fragmentos de falas dos professores, que exemplificam a natureza das respostas classificadas dentro de cada subcategoria.

Quadro 4. Categorias de análise (continua)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS			
Motivação para participação no PIBID	Possibilidade de reaproximação com a Universidade	Contribuição para a formação do licenciando		
O PIBID como promotor do desenvolvimento profissional do supervisor	Espaço para a reflexão sobre a prática	Ruptura do isolamento do professor no cotidiano escolar	Compreensão sobre o papel da pesquisa na área acadêmica	Fomento à busca por qualificação
O professor antes e depois do PIBID	Valorização, reconhecimento e pertencimento	Qualificação e ampliação do repertório de estratégias de ensino aprendizagem	Crescimento pessoal	
A formação do professor supervisor x A formação do bolsista do PIBID	Currículo dos cursos de Licenciatura	Oportunidades para qualificação e permanência na universidade	Pibid e o Estágio Supervisionado Obrigatório	Cultura digital e tecnológica

Quadro 4. Categorias de análise (conclusão)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS			
A interação estabelecida pela tríade Professor Universitário/ Professor da Educação Básica/ Licenciando	Relação horizontal e o respeito mútuo	Diálogo e colaboração		
Saberes mobilizados no âmbito do PIBID	Saberes experienciais	Saberes Curriculares	Saberes Disciplinares	Saberes da Formação Profissional
O PIBID como inspiração para outras ações formativas voltadas ao DPD	Valorização e permanência do PIBID	Inclusão na sala de aula	Currículo	
Aspectos a serem repensados em experiências futuras como supervisores do PIBID	Melhor acompanhamento e mais rigor sobre o trabalho desenvolvido com e pelos bolsistas	Criação de espaços que promovessem maior autonomia dos ID's	Maior aproximação entre supervisor e coordenador de área	Satisfação pela condução das atividades na supervisão do PIBID
Recado aos futuros supervisores	Oportunidade de reaproximação com a universidade	Oportunidade de desenvolvimento profissional		

Fonte: as autoras.

Cada uma das categorias apresentada no Quadro acima são discutidas a seguir, a partir da produção dos metatextos, processo em que “constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados” (Moraes e Galiuzzi, 2011, p. 89)

Motivação para participação no PIBID

Nesta questão, questionamos aos participantes se, além da bolsa, outras razões os motivaram a participar do Pibid como supervisor. Buscamos com essa questão entender se o PIBID era visto, por esses professores, como uma oportunidade para o desenvolvimento profissional docente. Dentre as razões mais apontadas pelos participantes destaca-se a **possibilidade de reaproximação com a Universidade**, por meio de uma parceria fortemente favorecida pelo PIBID e preconizada pela CAPES. O Programa é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e 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 (Brasil, 2022).

A professora Clarita, quando questionada sobre suas motivações para atuar como supervisora no PIBID, menciona aspectos como acomodação e resistência em participar de uma proposta que, supostamente, demandaria mais trabalho, além das inúmeras atribuições já assumidas na rotina da escola. Segundo ela:

“O que me motivou foi o contato, a reaproximação com a universidade. Eu me sentia muito lá né, na escola, muito lá na minha e distante da universidade. Então no início eu pensei assim...na verdade, eu tive uma resistência de participar... e aí eu me lembro que um vice diretor falou comigo: “participa menina, você vai ganhar conhecimento, você vai ganhar experiência com o pessoal da universidade”, e eu tava tão aqui no meu quadradinho da escola, tão acomodada, eu falei: “vou participar disso não, o professor já tem trabalho demais e ainda vir mais trabalho, porque tinham me dito: - oh você vai ter 10 bolsistas, você vai ter isso, você vai ter aquilo... [...] Então, a princípio, eu tive aquela resistência porque na minha cabeça era assim, vem mais trabalho. Mas depois [...] o colega que era vice diretor disse: “não, você vai se aproximar, você vai ter mais contato, seu conhecimento vai mudar”. Quando ele veio falando dessas vantagens teóricas assim pra mim, aí eu disse: “então vou participar!”. (Clarita/Química)

Essa resistência em participar, mencionada por Clarita, e justificada pelo excesso de trabalho assumido pelo professor, pode ser um impeditivo para o envolvimento de professores em ações favoráveis ao seu DPD. Eles temem o envolvimento em atividades que vão além daquelas tantas já assumidas no âmbito da escola - planejamento de aulas, as aulas propriamente ditas, correção de trabalhos e provas, participação nos conselhos de classe e reuniões diversas, dentre outras. No caso de Clarita, o incentivo do diretor de sua escola foi determinante para que a professora encarasse o desafio de assumir a supervisão do PIBID, opção que para Mariano (2019) é bastante válida, dentre outras razões por elevar o status do

professor, fortalecer seu vínculo com a escola e reduzir seu isolamento, já que o coloca em contato ativo com a universidade.

Também nessa linha, os professores Luca, Frank, Brad e Agatha ao refletirem sobre este questionamento mencionam que:

“Então, eu sempre gostei... Até por essa minha vivência eu comecei muito mais na academia do que na educação básica, eu comecei com o mestrado e aí que eu fui atuar na sala de aula, daí eu dei um tempinho, voltei para o doutorado. Então a minha relação com a universidade sempre foi muito constante né. Então estar nesse processo de pesquisa, de discussões de grupos sempre fizeram parte do meu cotidiano. E o Pibid é uma forma de eu estar em diálogo com a universidade. Então um dos motivos, um dos principais, foi essa possibilidade dessa troca com a universidade, tanto pelos ID's, os licenciandos, quanto pela possibilidade de diálogo com os professores da universidade. Tanto para discutir, retomar textos e reflexões sobre a área de ensino de ciências, de biologia, também trazer informações, discussões, materiais que estão na área mesmo de biologia né... Então dos laboratórios a gente conseguiu fazer um diálogo bem legal, umas práticas em sala de aula em virtude dessa proximidade. Então foi isso assim, tanto o processo formativo, no sentido de possibilitar eu trazer reflexões, retomar alguns textos e temas, quanto de fomentar as minhas aulas também, né?”. (Agatha/Biologia)

“É que eu tinha tido uma experiência muito interessante em São Paulo, onde eu, a professora de química e a professora de biologia, a gente encontrou uma professora da faculdade lá, que era nova na Faculdade de Educação de Campinas, lá da Unicamp. E ela veio até a nossa escola procurando uma parceria, que ela queria um grupo de professores que fosse fazer algum tipo de pesquisa. E quando ela chegou, a gente se identificou e a gente começou a fazer esse trabalho coletivo, isso marcou muito a minha carreira profissional. Aí quando apareceu o Pibid, eu senti que era um jeito de eu me aproximar de novo da faculdade, de voltar a ter essa possibilidade de um contato com o nível superior, que é interessante, que é o lugar de onde a gente veio. A gente se sente fruto da universidade, é a nossa casa ainda, né? Por mais que a gente já tenha saído há muito tempo. Por mais que a gente saia da universidade, ela continua existindo dentro da gente”. (Luca/ Física)

[...] a bolsa é o de menos, vamos dizer assim... O mais importante pra mim foi o fato de eu estar no meio acadêmico de novo e sentir que, eu sou útil para ajudar os alunos do Pibid. Muitas vezes o fato deles se espelharem no que a gente faz, mas muitas vezes eu aprendo bastante também com eles e esse fato de estar em contato com novas técnicas, estar sempre estudando de novo, o fato de ter as reuniões e o pessoal conversando, conversando com os próprios pares, com os professores da universidade, com os alunos [...] é de uma riqueza gigantesca e que me motivou a continuar a ir pra lá sempre. (Frank/ Física)

Eu gosto de discutir com esse público, de levar a minha experiência também e aprender com o que eles trazem de novo da universidade. Eu gosto dessa parceria universidade - escola. Então me motivam a planejar junto com eles, a criar estratégias. A razão principal foi gostar de trabalhar com esse público”. (Brad/Biologia)

Estas falas corroboram com a visão de Fiorentini e Crecci (2013, p. 17) segundo a qual o DPD resulta de empreendimentos coletivos que podem envolver a parceria entre a escola e a universidade, sendo essa aproximação apontada como uma prática considerada potencialmente catalisadora do desenvolvimento profissional. É perceptível que para estes professores se reaproximar da universidade é estar em constante reflexão, colaboração e investigação com os seus pares. Como mencionado por Passos et al. (2006), esta é uma poderosa tríade promotora do DP.

No nosso entendimento, estreitar o vínculo com a universidade por meio do PIBID é permitir com que o professor seja estudante novamente, tenha a humildade de sentir e perceber que o conhecimento profissional docente é inacabado e está em constante transformação, porque a escola e os estudantes também se transformam o tempo todo. Nesse sentido, o professor, em diversos momentos da sua trajetória profissional, sentirá a necessidade de superar desafios diversos que surgem no contexto em que está inserido e de buscar se desenvolver profissionalmente, a fim de qualificar a sua ação em sala de aula e de ressignificar a sua identidade docente.

Outro aspecto considerado pelos entrevistados ao aceitarem assumir a função de supervisor foi a possibilidade de **contribuir para a formação do licenciando**, aqueles que, supostamente, assumirão a docência futuramente.

“Eu acredito que demonstrar um pouco a maneira como eu trabalho, porque eu sou uma pessoa bastante metódica, eu gosto de seguir bastante as regras e principalmente, me adequar às regras de cada escola. Eu trabalho numa escola pública e numa escola particular, só que eu sou a mesma professora. Mas eu não posso trabalhar a mesma quantidade de conteúdos, porque a quantidade de número de aulas que eu tenho é completamente diferente. Eu trabalho numa escola particular onde eu tenho 4 aulas com o terceiro, com o primeiro e com o segundo e daí eu chego na pública, eu tenho 2. Eu não posso atingir o mesmo nível de conteúdo, mas não é por isso que eu vou ser uma professora diferente. Eu vou trabalhar da melhor forma possível dentro do tempo que eu tenho e vou cobrar do meu aluno, porque eu quero fazer diferença no futuro dele. Então eu acho que eu demonstrar isso para o meu pibidiano, digamos assim, eu vou estar contribuindo para a formação dele e quando ele estiver lá no meu lugar, quando ele também for professor, eu gostaria que um aluno que passou por mim, tivesse essa mesma postura, tivesse essa mesma preocupação com os alunos, de maneira geral, e com as instituições também que nos acolhem enquanto profissionais”. (Elle/Química)

A fala de Elle demonstra o seu comprometimento com a docência e sua crença sobre a importância do exemplo dado pelo supervisor do Pibid, que pode influenciar o desenvolvimento profissional dos futuros professores. De fato, estudos vêm apontando que o professor exerce forte influência, positiva ou negativa, sobre a escolha e permanência do indivíduo na carreira docente (Sá, 2009; Lopes, Zancul e

Bizerril, 2013), uma vez que este passa a ser tomado como referência e, muitas vezes, um modelo que deve, ou não deve, ser seguido na prática profissional.

Tendo como base o Artigo 4º do documento de regulamentação do Pibid e o 5º objetivo mencionado, os professores das escolas públicas atuam como *Cofomadores* dos futuros docentes. Ou seja, além da participação do formador (professor da Educação Superior), há a imprescindível participação do cofomador (professor da Educação Básica) para a consolidação desta proposta de formação docente por meio do PIBID. Nesse sentido, Reginaldo, em sua fala, aponta para a importância deste espaço propiciado pelo PIBID ao desenvolvimento profissional destes professores iniciantes e da parceria estabelecida entre os supervisores e licenciandos, o que, no seu entendimento, é benéfico e enriquecedor para os dois lados.

“Então, eu acho que tudo que é benéfico para o graduando, que vai ajudar o graduando, eu acho que é importante o professor na ativa estar podendo ajudar... Por quê? Porque em algum momento eu também precisei, para a minha formação alguém teve que me dar espaço, espaço para fazer estágio, dar espaço para ter uma bolsa [...]. [...] eu já acho que isso, para mim, é um dever de fazer. Por isso, esse é um dos motivos que eu aceito ser supervisor. Além disso, alguns acham que o Pibid é apenas algo que é benéfico para o aluno, para o graduando que está cursando, e não é! Na verdade, é uma via de mão dupla. Então da mesma forma que eles vêm, eles aprendem coisas, coisas do colégio, do dia a dia escolar, sala de aula e tal, eles também ajudam muito o professor que está ali. Então eles vêm com ideias novas que a gente às vezes já tinha esquecido lá atrás. Tanto tempo que a gente tá em aula e não lembra mais. E aí os “caras” vêm e mostram coisas legais. Ou, às vezes, eles vêm com outra opção para abordagem: - “professor, o que acha de a gente fazer isso e aquilo dessa forma?” [...] Então isso é uma via de mão dupla, eu acho que isso é muito importante, além de ajudá-los, eles também ajudam o professor. Por isso, mesmo que eu não tivesse bolsa [...] mesmo que não tenha bolsa [...] o colégio quer ter Pibid”. (Eddy/Física)

A colocação de Eddy nos remete a fala de Freire (2001) quando faz alusão à necessidade de o professor estar aberto a repensar a sua prática, as suas concepções, as suas verdades, a partir daquilo que ocorre no processo de aprendizagem e da riqueza de experiências que pode ser encontrada no trabalho com os estudantes. Ainda que Freire não se refira a um programa de qualificação docente como o PIBID, na sua fala ele enfatiza a ideia de o professor estar aberto para a mudança, para o replanejamento, para a transformação:

“O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer”. (Freire, 2001, p.259).

Na fala de Eddy percebe-se à valorização e o reconhecimento sobre a troca estabelecida entre os licenciandos e o professor supervisor, sendo este também fortemente beneficiado com as ideias e ações desenvolvidas pelos bolsistas de ID no âmbito da escola. O professor demonstra humildade ao analisar criticamente a sua prática docente e estar aberto para aprender com aqueles que estão sob a sua supervisão. Brad, assim como Eddy, também enfatiza que a bolsa recebida não foi a razão determinante para aceitar o desafio, mas sim a oportunidade de contribuir com a formação docente.

“Olha, a bolsa foi a última razão [...] porque a bolsa é tão pouca. A motivação por eu trabalhar com o pibid é porque eu gosto de trabalhar com formação de professores. Além de ser professor de biologia, eu com uma outra equipe de colegas a gente desenvolve um projeto de formação de professores que são em três temáticas: educação ambiental (comigo), relações étnico raciais e direitos humanos com outros colegas. E daí a gente faz esse trabalho de formação de professores, isso já tem um tempo e me fez apaixonar né, por trabalhar com professores e futuros professores, os licenciandos”. (Brad/Biologia)

Na fala de Lila, a seguir, são apresentadas reflexões a respeito da sua vasta experiência na docência e da constante necessidade de rever a sua prática pedagógica, trazendo à tona a oportunidade que o Pibid lhe proporcionou de inovar em suas aulas.

“[...] o programa permite aos alunos, os estudantes da graduação, a vivência na escola [...] você passou por isso, você sabe que uma coisa é você vir com tempo de preparação, de organização e ir para uma sala de aula num estágio e outra coisa é você estar ali, na sala de aula, e viver a realidade da escola, porque cada escola tem uma realidade diferente [...]. E o que me motivou e por quê? Por eu ser uma profissional de tempo, então eu tinha experiência em sala de aula. Por quê? Porque a gente aprende a dar aula, dando aula. A gente está ali e a gente aprende e eu posso te dizer que a cada ano eu aprendo um pouquinho, nesses 20 anos que eu trabalho. Então, os alunos da graduação vêm com a inovação. A gente procura inovar, principalmente agora nesse período de troca que a gente tá trabalhando com o novo ensino médio. Falei isso ontem, que se eu não tivesse já 20 anos de carreira eu ia procurar outra coisa para fazer. [...] a gente não tem tanto tempo para trazer coisas novas e quem vem da graduação, vem com muitas ideias. [...] Então a novidade da cabeça fresca dos alunos me ajudava a melhorar a minha prática pedagógica. Porque ainda tinha possibilidade de melhorar. E eles daí aprendiam com a minha experiência de sala de aula [...]. [...] Tem jogos que ainda hoje eu utilizo nas minhas práticas e que foram criados durante o Pibid. Então eu também aprendi muito, e eu sempre fui aberta a isso. Por quê? Porque eu preciso melhorar, eu preciso inovar, eu não posso dar a mesma aula hoje, a mesma que eu dei o ano passado, quem dirá de 10 anos atrás, porque a minha clientela hoje é outra. E na época, as meninas que estavam comigo elas não tinham muita diferença de idade. Por exemplo, da 3ª série do ensino médio elas tinham talvez 3,4,5 anos a mais do que eles. Então eu conseguia com elas uma linguagem mais perto da linguagem dos meus estudantes [...]. Isso é muito importante sabe, porque na verdade elas eram um meio de eu chegar naquilo que os meus alunos... [...]. Eles sempre trouxeram muitas ideias para mim de coisas diferentes, porque eu fiz minha faculdade lá

em 1900 [...] esses últimos 5 anos mesmo que a gente tem aí depois que começaram a BNCC e agora com a implantação do novo ensino médio, tá bem difícil sabe". (Lila/Química)

Da fala de Lila outros pontos também merecem destaque. O primeiro diz respeito à importância do Pibid neste momento permeado de tantas mudanças e incertezas em relação às normativas educacionais apresentadas nos últimos anos. A atual reforma do EM, por exemplo, expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017, promoveu alterações radicais na proposta curricular desta etapa do ensino. A estrutura do Novo Ensino Médio (NEM) encontra embasamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual propõe uma organização curricular por Áreas do Conhecimento, sendo elas, expressa na Figura 2:

Figura 2. Áreas do conhecimento e seus componentes.

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e Literatura
	Inglês
	Artes
	Educação Física
 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática
 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física
	Química
	Biologia
 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História
	Geografia
	Filosofia
	Sociologia

Fonte: (SED, 2019, p.13)

É importante enfatizar que cada área do conhecimento foi organizada de acordo com suas respectivas competências e habilidades, competências que explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Além de propor um currículo integrado, a BNCC e as DCNEM definem que a nova estrutura curricular deve contemplar uma parte de Formação Geral Básica, com carga horária total de 1800 horas, e uma Parte Flexível, com carga horária total

mínima de 1200 horas. A reforma visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio (Formação Geral Básica) e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo (Parte Flexível), estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora (Ferretti, 2018). Essa reconfiguração do currículo tem causado tensionamentos e discussões por parte da sociedade, especialmente por educadores e estudantes, que diariamente lidam com os desafios e consequências destas mudanças. Alguns destes desafios são apontados por Ferretti (2018), ao mencionar que:

“Ocorrem, no entanto, problemas concretos relativos a tal propositura na sociedade brasileira. Um deles refere-se a que, apesar de a extensão da jornada ser, em si, medida positiva, observada a recomendação do PNE, as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução”. (Ferretti, 2018, p.04).

Outro aspecto importante destacado na fala de professora Lila diz respeito à importância da interação entre o supervisor e o bolsista de ID como forma de favorecer a compreensão do professor regente sobre a linguagem atualmente empregada pelos estudantes do EM, visto que os licenciandos mais se aproximam da faixa etária e da linguagem dos estudantes deste nível de ensino. Sobre esse aspecto, concordamos com Laruccia e Melo (2009, p. 159) quando afirmam que “ensinar é um ato de comunicação, de partilha de conhecimentos, sentimentos, ideias, crenças ou valores próprios da cultura de um grupo social”. Ainda, segundo os autores, independente dos métodos ou procedimentos empregados pelo docente na sala de aula, este deve necessariamente comunicar-se com o educando, o que os leva a sustentar a ideia de que “comunicação é educação e educação é comunicação, e que o conhecimento do processo da comunicação é indispensável a quem quer educar” (p. 158).

Com base nisso, entendemos que a dificuldade de determinados professores, com muito tempo de atuação, em estabelecer um diálogo com estudantes de uma geração tão tecnológica e tão diferente de outras que a antecederam, pode ser um obstáculo para que essa comunicação se efetive de modo satisfatório. É sobre isso que a professora Lila se refere, quando menciona que essa parceria com o bolsista

Pibid favoreceu essa aproximação e esse melhor entendimento acerca da linguagem dos seus estudantes.

Quando questionada sobre suas motivações para participar do PIBID, Chloe ressalta as oportunidades que o PIBID lhe proporcionou, dentre elas a de abrir espaço para reflexões sobre a sua prática pedagógica e o retorno para a universidade como estudante de mestrado.

“Olha, eu digo assim, que o Pibid foi um divisor de águas em minha vida... Porque durante as reuniões, uma professora da universidade lançou a pergunta pra mim por que eu não voltava a formação, por que eu não fazia o mestrado... e aquilo pra mim foi um impacto tão grande que eu fiquei assim: “Mas eu, professora? Os meninos estão aí, todos novinhos se formando e eu tenho tantos anos que eu já terminei, que eu já me formei e tal”. [...] e aí em casa eu também conversava com o meu esposo, com a minha filha, e eles super apoiaram essa professora e tal... Eu tive tanto receio de voltar a academia, que eu voltei como aluna especial, eu cursei uma disciplina como aluna especial do mestrado e daí eu fui para fazer a seleção né... e a professora que eu cursei essa disciplina especial, se tornou minha orientadora no mestrado. [...] participar do Pibid me trouxe assim reflexões a respeito da minha prática pedagógica, a partir das leituras, dos artigos que a gente discutia...” (Chloe/Biologia)

Por fim, Zeca traz em sua fala os dois aspectos anteriormente discutidos, que se relaciona à motivação dos professores para atuarem como supervisores no Pibid. Para o professor a aproximação da escola com a universidade é vista como algo extremamente positivo e enriquecedor, ao mesmo tempo que acredita ter exercido expressiva influência do desenvolvimento profissional daqueles licenciandos.

[...] Primeiro a questão do desenvolvimento profissional, quando você tem um grupo de pessoas ali acompanhando você em sala de aula, desenvolvendo atividades, enfim... abordagens etc., você tem uma influência ali no seu desenvolvimento profissional significativa, uma tendência maior para refletir sobre a sua prática e tal. E também eu sempre gostei de trabalhar com estudantes ali da universidade. Fora do Pibid, sempre que eu tinha a oportunidade de desenvolver algum projeto desenvolvido por professores da UFSC, eu participava. Então eu acho que a própria compreensão de educação mesmo, porque eu acho que é extremamente importante para um estudante da graduação em licenciatura ter um contato com o colégio. Então eu acho que além de contribuir para a formação, que eu acredito ter contribuído, e aí sem falta modéstia, eu acho que a própria concepção de educação mesmo que eu tenho ali né, de achar importante ter essa aproximação. Eu acho que é importante o estudante ter, a escola de maneira geral ter quanto mais próximo a UFSC, entendeu? De tentar aproximar ali os estudos desenvolvidos pelas linhas de pesquisa da universidade, as ideias [...], mas eu acho que a proximidade entre universidade escola e concepção de educação mesmo, né?”. (Zeca/Química)

O professor apresenta na sua fala a importância de estar trabalhando num coletivo, não isoladamente. Na sua concepção, o DPD é favorecido quando há a

possibilidade de a escola estar em constante diálogo com a universidade e com as pesquisas que ali são desenvolvidas. Por se tratar de um docente que se encontra sempre integrado à universidade, por meio do Doutorado e outros projetos de pesquisa e extensão, ele também comenta sobre a necessidade de as pesquisas acadêmicas repercutirem na Educação Básica. Deste modo, é válido se questionar de que forma as pesquisas acadêmicas podem alcançar os profissionais inseridos no ambiente escolar, seja por meio de palestras, oficinas, projetos ou qualquer ação que promova esse diálogo entre a pesquisa e o ensino praticado na sala de aula.

Em relação ao professor da Educação Básica, como desenvolver um profissional prático, reflexivo, capaz de analisar, de teorizar sobre suas ações, de pesquisar? Conforme Ludke e Cruz (2005), por conta dos limites da formação vivenciada e das precárias condições de trabalho do professor, em geral, as possibilidades para a realização de pesquisas que poderiam, e deveriam, ser desenvolvidas por este profissional acabam sendo muito reduzidas. Muitas vezes a relação do professor da educação básica com a pesquisa se restringe apenas a fornecer dados, contribuindo assim para a pesquisa de outros investigadores, com pouco ou nenhum retorno sobre os resultados destas mesmas pesquisas.

Não obstante a essa realidade, o crescente número de publicações que discutem ações desenvolvidas no âmbito do Pibid aponta que este Programa tem sido um caminho profícuo para a realização de pesquisas que reverberam na prática destes profissionais e que evidenciam o valor da interação estabelecida pela tríade: bolsistas de ID - supervisor - coordenador institucional.

O PIBID como promotor do desenvolvimento profissional do supervisor

Neste tópico discutimos sobre as respostas dos professores quando questionados se a sua participação no PIBID era considerada uma experiência que somou no seu DPD, e se sim, de que forma. Todos os entrevistados relataram que a participação no Programa agregou no seu desenvolvimento profissional e justificam seus posicionamentos.

Dentre as razões mais enfatizadas pelos entrevistados destaca-se o **espaço para reflexão sobre a prática** propiciado pelo Pibid.

“Acho que sim! É claro, contribui! Eu acho que contribui para a reflexão sobre a prática. Então, uma das compreensões que eu tenho sobre o desenvolvimento profissional docente é a reflexão sistematizada da prática docente. Eu acho que isso não só minha, mas das intervenções deles. A gente sempre tem aquela questão de ficar debatendo. Na medida do possível eu gosto de ter uma relação sincera, que eles também exponham as ideias deles em relação a minha própria prática né? Isso é uma característica minha. Eu acho que isso não precisa ser padrão, se o professor não tiver essa projeção eu também entendo. Eu acho que isso é muito subjetivo, eu pessoalmente gosto de conversar sobre qualquer tipo de intervenção que ocorre em sala de aula com os alunos do Pibid, mais livre e aberto possível. Mas há possibilidade de conversar sobre o que eles estavam estudando. Como eu tive a oportunidade de fazer o mestrado e estou fazendo o doutorado, então boa parte das teorias referentes à metodologia, prática de ensino, em algum momento da minha trajetória acadêmica eu já tive a oportunidade de ter contato com elas. De qualquer maneira sempre é interessante a gente conversar a respeito de alguma disciplina que eles estão fazendo, até na química. [...] então eu acho que a oportunidade de conversar com eles, de rever alguns tópicos do conteúdo que eles estavam desenvolvendo, de poder contribuir com alguma dúvida né? Muitas vezes eles chegavam ali na iminência de fazer uma prova de uma determinada disciplina, seja na área da química pura, ou da área de licenciatura, e esse debate, de uma certa forma, sempre ajuda. (Zeca/Química).

Na fala supracitada, Zeca comenta que valoriza uma relação de diálogo aberto com os seus bolsistas e que, dessa forma, consegue refletir sobre as ideias por eles apresentadas sobre a sua própria prática, assim como sobre temas pertinentes à educação. Essa postura de Zeca encontra respaldo nas ideias de Freire (2021), ao defender que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Segundo o autor:

“É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria *disponibilidade*. É impossível viver a *disponibilidade* à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da *disponibilidade*” (Freire, 2021, p. 132, grifos do autor).

De acordo com Freire, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (Freire, 2021). Ainda nessa direção, Imbernón (2011) defende que 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.

Outros docentes também apontam nessa direção, ao reconhecerem a importância do Pibid para o repensar da sua própria prática de ensino, considerando as ideias e contribuições trazidas pelos bolsistas.

“Sim, com certeza. A atuação no Pibid faz a gente repensar nossas práticas, faz a gente planejar junto com os bolsistas ações para situações que surgem no dia a dia da escola. Faz com que a gente procure estabelecer novas metodologias de ensino e de avaliação. Isso que eu estou falando aqui aconteceu comigo né? Impulsiona a gente a cada vez mais aprimorar as nossas aulas, porque ali nós estamos sendo espelho e, às vezes, até inspiração para os bolsistas do Pibid. Então ter o Pibid ali comigo, me fez olhar para a minha prática como professor e repensá-la constantemente. Desde modificar o meu material de aula, melhorar, tanto como aprender dos bolsistas novas ferramentas. Por exemplo, agora nesse período de pandemia de ensino remoto, eu aprendi muita coisa com os bolsistas nessas ferramentas educacionais digitais. A aplicação de jogos didáticos, a utilização de plataformas digitais, a visita a espaços virtuais que proporcionaram que a gente tivesse aulas de campo virtuais, experimentos relacionados à biologia, que eles aprenderam na universidade e eu não tive acesso na época da minha formação inicial e nem na minha formação continuada. Então tudo isso, esse contato com o Pibid me fez aprender mais, melhorar a minha prática docente. Não só o contato com os bolsistas, mas com as reuniões junto com a coordenação. (Brad/Biologia)

“Eu acredito que sim! Porque assim como eu já tenho os meus vícios enquanto professora e tenho as minhas regras, eu também observo como o outro está lecionando. Se seria assim que eu estaria lecionando, o que eu posso contribuir e o que eles trazem de novidade que eu posso agregar na minha aula também. Então não é um aprendizado unilateral, eu estou ali para contribuir, mas também recebo, porque sempre são alunos mais jovens, não 100%, mas que vem com bastante vontade de ensinar, de aprender e de transformar o aprendizado [...]”. (Elle/ Química)

“Sim, somou [...] Me fez ver que eu ainda poderia melhorar e que as práticas que a gente criou, os projetos que foram elaborados [...] a forma como eu estava trabalhando, elas conseguiram trazer uma outra forma, uma outra visão, uma visão nova, uma visão moderna. Por exemplo, utilização de mídias que eu quase não utilizava, inserção de jogos. Na verdade, jogos eu sempre gostei sabe, mas eu não sabia como fazer, como elaborar e a gente junto conseguiu. Então, foi super positivo. Se eu tivesse a oportunidade de trabalhar de novo, olha, até sem bolsa eu trabalharia... Porque a experiência é única, foi única a experiência que eu tive com eles”. (Lila/Química)

“[...] Com a participação no Pibid, eu sinto que eu colaborei bastante com os novos professores, bem como eu vejo que eles me ajudaram muito com as novas ideias, novos projetos. A minha aula mudou depois que eu entrei no Pibid, eu sempre estou pensando numa coisinha diferente pra fazer, eu não vejo mais a educação como eu via antes. Pelo o fato de estar lá com pares que trabalham junto com o outro supervisor, com pessoas que são da universidade (os professores, os doutores) e os próprios alunos também, que não tem aquele contato com a escola que a gente proporciona para eles, eu acho que mudou bastante e ainda está mudando”. (Frank/Física)

Segundo Marcelo (2009) o DPD é um processo que ocorre a longo prazo e que, necessariamente, integra diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas de modo sistemático, visando promover o crescimento do docente. De acordo com as falas acima mencionadas, todo o processo vivenciado no âmbito do Pibid tem contribuído para o exercício coletivo da profissão e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Os entrevistados enfatizam a troca constante que ocorre entre supervisor e bolsista ID e o respeito mútuo existente nessa parceria.

Além da oportunidade propiciada pelo Pibid de refletir sobre a própria prática, Eddy também reconhece a importância do Pibid na escola para que algumas ações

pudessem ser viabilizadas, como o trabalho em grupo, por exemplo, que demanda mais planejamento, tempo e atenção por parte do professor, se comparado a uma aula expositiva tradicional.

“Com certeza sim, e é por isso que eu luto tanto pelo Pibid. Como eu disse, eu tinha várias abordagens em vários conteúdos e que hoje eu mudei totalmente, mudei por causa dos Pibid's. Porque eu tinha alunos do Pibid que vieram com uma ideia e eu já tinha muitas vezes aquela ideia, mas nunca tive coragem para começar. Aí vem um aluno e diz: professor, o que acha de começar tal coisa etc.? Aí eu disse: quer saber de uma coisa, eu já pensei nisso, vamos começar, vamos tentar! Entendeu?! Então muitas vezes eles vêm com essas ideias que motivam, complementam, fazem você lembrar de coisas lá atrás e, até mesmo, a gente tem outras ideias. Então eu já fiz trabalhos em sala porque eu tinha o Pibid comigo, que eu não faria. Vamos supor [...] é muito difícil eu trabalhar em grupo, mas quando eu tinha o Pibid eu já fiz até no final do ano trabalhos em grupo, onde cada grupo iria fazer a pesquisa de um determinado tema de um conteúdo e eu nomeei para cada grupo um bolsista [...] que ficaria como orientador daquele grupo de alunos [...]. [...] Aí depois disso eles tinham que fazer a apresentação e na apresentação eu disse para eles, olha, não vai ser eu que vou dar uma nota para vocês, eu vou reunir uma banca que será eu e os meus bolsistas do Pibid e nós vamos ter uma lista de critérios em que a gente vai analisar: [...] Coisa que eu não faria se eu estivesse sozinho, então isso tudo vem a contribuir e fazer com que eu cresça como docente [...]”. (Eddy/Física)

De acordo com as reflexões dos entrevistados, essa relação mais horizontal estabelecida entre supervisor e bolsista ID parece contribuir com o DPD de ambos e favorecer com que práticas de ensino mais desafiadoras sejam concretizadas na sala de aula. Nesse sentido, Imbernón (2011) defende a necessidade de se romper com o monopólio do saber por parte dos professores e a importância de se constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto educacional. Cochran-Smith (2012) denomina esse movimento de *desprivatização* das práticas, que ocorre à medida que professores participam de contextos colaborativos, como nas comunidades investigativas nas quais podem contar com o apoio mútuo de colegas, gestores escolares e pesquisadores.

Em uma comunidade investigativa, seus membros buscam e constroem novos conhecimentos ao examinarem os modos de ensinar e aprender praticados nas escolas. Assume-se, então, que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente “quando geram conhecimentos locais da prática através do trabalho em comunidades investigativas para teorizar e construir seu trabalho, conectando-os ao contexto social, cultural e político” (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 2465).

Outra razão mencionada pelos docentes sobre o Programa se tornar um catalisador no seu desenvolvimento profissional foi o fato de ele contribuir para a **ruptura do isolamento do professor no cotidiano escolar**, que muitas vezes se sente isolado e à parte das discussões que ocorrem em outros espaços.

“[...] para fomentar possibilidades de conversas e diálogos como eu falei, porque era constante na minha formação essa presença da universidade [...]. Eu acho que a questão do isolamento, assim, muitos momentos a gente enquanto professor, pelas demandas do cotidiano, aquelas questões de rotina e da forma como são organizadas as disciplinas, a gente acaba ficando muito isolado e o Pibid é uma forma de tirar a gente dessa zona de conforto. Então a gente tá em diálogo com outros professores de outras unidades educativas, de outras escolas, diálogo com professores da área de licenciatura, tanto das disciplinas específicas da área de biologia, como das disciplinas, mesmo de educação e de ensino. E também com as trajetórias dos próprios ID's, que passam por vários laboratórios e tem várias experiências. Então, com certeza, esse espaço de diálogo e de debate, de ter um coletivo para estar discutindo questões que estão na tua sala de aula e estão na sala de aula do colega. É difícil a gente construir e ter essa constância que tem no Pibid, a gente tinha reuniões praticamente semanais ou nos pequenos grupos, ou em grandes grupos, então é um diálogo constante. Então com certeza me ajudou tanto para refletir sobre o que é ensinar, o que é escola, o processo de ensino aprendizagem, educação inclusiva, enfim [...] me atualizar em temas da própria biologia, questões de biologia marinha. [...] então o próprio conhecimento da área de biologia, das especialidades, também foi possível eu melhorar, me aproximar, reler e retomar em virtude dessa rede que é o Pibid. Coisa que eu, isoladamente, sozinha, teria muita dificuldade de acessar. Então com certeza me ajudou muito e eu trago muita coisa hoje do que eu vivenciei lá, inclusive relações de professores da universidade que a gente construiu e que marcam, que estão presentes no meu cotidiano sabe”. (Agatha/Biologia)

“[...] a partir das discussões nos grupos, das leituras dos artigos, dessas reflexões... [...] eu não tinha aproximação com a universidade aqui, sabe [...] apesar de eu trabalhar numa escola que fica em torno da universidade, mesmo bairro, eu sentia esse distanciamento. E o Pibid foi uma mola propulsora que me fez quebrar isso, porque cabia a mim também essa aproximação com a universidade”. (Chloe/Biologia)

Ainda nessa direção, Clarita comenta sobre o distanciamento que sentia com outros profissionais da educação, como com os docentes do ensino superior. Segundo ela essa ruptura só foi possível graças à reaproximação com a universidade.

“Sim, somou. Na verdade, a gente se forma professor desde a formação inicial, né? A gente vem agregando desde lá. Então, em exercício, o Pibid foi importante. Em primeiro lugar, de fato, ele promoveu na minha vida essa aproximação com a Universidade. A universidade praticamente na porta da minha casa. É muito perto, mas eu havia tomado distância assim das coisas que estavam acontecendo, das coisas relacionadas à docência da Universidade. Então, em primeiro lugar foi essa aproximação com a universidade, com os professores da universidade [...]. Essa aproximação foi bem positiva porque também fomentou a questão dos estudos na área, da capacitação de estudar mais sobre novos métodos de ensino, novas estratégias [...] trabalhar no coletivo, planejamento junto com os licenciandos, a troca de ideias. Então isso para mim foi muito importante, esse alargamento dos meus métodos, das minhas estratégias de trabalho. Eu me lembro muito bem que eu conheci o método de Estudos de Casos quando eu entrei no PIBID e eu achei interessante porque aquilo saiu do livro, veio para o planejamento e foi para a sala de aula”. (Clarita/Química)

Sabe-se que o professor, principalmente aqueles com muito tempo de vivência em sala de aula, muitas vezes acaba dialogando apenas com colegas que dividem o mesmo espaço de trabalho e, porventura, com outros profissionais em momentos esporádicos, como, por exemplo, nos cursos de formação oferecidos que, muitas vezes, também não oferecem tantas possibilidades de diálogo, por serem pontuais e conduzidos de maneira pouco reflexiva. Para Tardif (2002) tais cursos são geralmente

idealizados por um modelo aplicacionista de conhecimentos teóricos que se distanciam da realidade escolar e do fazer docente. Nesse sentido, o Pibid tem se mostrado um espaço que valoriza a formação integrada à realidade escolar, alia teoria e prática, aproxima a universidade da escola e possibilita um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica de todos os envolvidos neste processo de desenvolvimento profissional.

Além da questão da ruptura do isolamento trazida à tona, dois docentes mencionam sobre a sua participação no Pibid ter favorecido a sua **compreensão sobre o papel da pesquisa na área acadêmica**. Segundo Clarita e Brad:

“[...] Isso quebrou também alguns paradigmas, porque às vezes a gente diz assim: ah, esse povo fica pesquisando, pesquisando, mas eu quero ver isso aqui na sala. Assim, eu tive a oportunidade de pegar um método de ensino juntamente com a coordenadora e trazer para a discussão, contextualizar na sala de aula, e ver de fato o que dá certo e o que que não dá certo, sabe? Ver que tem fundamento aquilo ali que o pessoal está escrevendo, né? E aí trazer para a sala de aula. Então, na minha atuação docente, do cotidiano da sala de aula, do planejamento, que é o trabalho do professor ali do dia a dia, isso foi muito importante pra mim. Esse trabalho do estudo de casos mesmo, me marcou tanto que eu tenho essa estratégia de ensino até hoje, até hoje eu trabalho o estudo de casos, que é você trazer a resolução de um caso, de um problema, e trazer a discussão desta resolução na sala de aula junto com os meninos. Então até hoje eu tenho essa estratégia de ensino, ela dá muito certo. E eu aprendi no PIBID, eu vi essa estratégia com a coordenadora do PIBID né? [...]”. (Clarita/Química)

“[...] Além disso, o Pibid impulsiona a gente a também ver e lidar por outro lado, não só da docência, mas também da pesquisa, porque o programa ele incentiva que a gente escreva artigos científicos, que a gente apresente trabalhos em eventos científicos, e isso veio estimular ainda mais essa trajetória que eu vinha de mestrado e doutorado. E também pela escola onde eu atuo, que é um colégio da universidade, e também tem ações extensionistas e ações de pesquisa, e o Pibid veio reforçar isso aí [...]”. (Brad/Biologia)

Para Stenhouse (1975) a pesquisa deveria ser a base do ensino dos professores, tendo como foco central o currículo. Para o autor a produção de conhecimento em torno de questões sobre o currículo deveria ser pensada como resultado da cooperação entre especialistas e professores, visando com isso entender os problemas reais enfrentados na sala de aula. Stenhouse defende ainda que o professor deveria experimentar e fazer de sua sala de aula um típico laboratório, no sentido de buscar as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Demo (2003):

“Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana (...). Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.” (Demo, 2003, p. 02)

Diante das falas dos entrevistados, percebe-se que alguns aspectos inerentes à prática da pesquisa são privilegiados em ações realizadas pelo Pibid, como a observação, a reflexão sobre as experiências, o refazer da prática, a sistematização de dados, a socialização de resultados, dentre outros aspectos que consideramos importantes para o DPD destes indivíduos. Para Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer 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. 32).

Outro aspecto enfatizado por Clarita, Chloe e Lila é a contribuição do PIBID no **fomento à busca por qualificação**, por meio do ingresso na pós-graduação, em nível de mestrado.

“Outra coisa que o Pibid me trouxe foi a vontade de estudar, de continuar a estudar [...] então eu me encorajei a me inscrever para o mestrado, na seleção para o mestrado. E eu fiz o meu projeto justamente trabalhando com o Estudo de Casos, né? Foi tão forte para mim que eu fiz o projeto, e eu fiz o projeto e me inscrevi em duas universidades, em uma universidade eu fui até quase o final, no último processo eu perdi, e aqui eu passei em tudo.”. (Clarita/Química)

[...] Pelo menos comigo foi uma mola propulsora, né? Pra eu continuar a formação. Porque assim, uma coisa que me incomodava muito, eu não queria ser uma professora de ficar na sala dos professores reclamando das coisas, sabe? Então poxa, eu quero voltar a estudar. E isso pra mim foi assim fundamental. Porque quando a gente volta à formação, inclusive isso pra mim é bem nítido, o quanto de coisa eu fazia “errado”, por não ter dado, durante um período, segmento a minha formação”. (Chloe/Biologia)

“Então, quando eu penso em fazer um mestrado eu preciso hoje avaliar várias situações, né? A gente tem que avaliar a disponibilidade, eu sei que eu não ia poder lecionar 40 aulas semanais, eu ia ter que diminuir a carga horária. Enfim, é um monte de situações, né? Só que quando eu estava com eles, meu, eu pensava muito em fazer, porque acho que estava muito presente no meu dia a dia. Se naquela época eu tivesse entrado, eu teria feito. Talvez se eu tiver outra oportunidade de trabalhar com o Pibid, talvez essa vontade aflore novamente. Porque daí, nesse momento, agora eu penso: meu Deus, mas eu já tenho 22 anos de trabalho”. (Lila/Química)

O DPD é alvo de muitas indagações e preocupações no cenário educacional. De acordo com Monteiro (2018), ao longo da história da educação e formação do professor sempre existiu a necessidade de que este profissional buscasse adequar-se à realidade então vigente, de modo a atender as demandas educacionais contemporâneas. Hoje essa realidade permanece, mas percebe-se que se acentuou, considerando as rápidas transformações pelas quais as novas gerações têm sido expostas, especialmente com o avanço das tecnologias. São desafios que provocam

a necessidade de o docente buscar qualificação e, neste cenário, o Pibid, segundo o relato de alguns professores, tem sido um elemento motivador e encorajador. Segundo Cunha (2005):

O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação (Cunha, 2005, p.33).

Para Kulisz (2004) é necessário que o docente compreenda que conhecimento deve, constantemente, se atualizar por meio de uma educação permeada pelas relações interpessoais, considerando que o sistema educacional se transforma constantemente. É condição para o profissional que deseja permanecer no mercado de trabalho compreender que conhecimentos antes suficientes na sua prática de ensino, tornaram-se obsoletos e desestimulantes neste cenário marcado pela tecnologia. Nesse sentido, defendemos que o Pibid é uma ferramenta extremamente importante para que o professor se sinta valorizado e, conseqüentemente, motivado pela busca de qualificação profissional.

O professor antes e depois do PIBID

Neste tópico discutimos as respostas dos professores quando questionados sobre como eles se autoavaliam antes e após a sua experiência como supervisor do Pibid. Com isso, procuramos entender sobre possíveis transformações, pessoais e/ou profissionais, propiciadas pela vivência no Programa. Dentre as respostas dos participantes, destaca-se aquelas que remetem à sensação de **valorização, reconhecimento e pertencimento**, por parte do professor, a partir da participação no Pibid. A professora Elle, por exemplo, relata que:

“Eu acredito que me tornei mais observadora ainda, aquela análise mais crítica e mais criteriosa, mas não pra dizer: “- ah, tu tá errado, não faz assim” e sim para contribuir mesmo na formação da pessoa, né? Então eu acredito que nesse aspecto eu consigo hoje sentar mesmo com os professores do próprio IFSC, que sempre faziam reuniões com a gente. Eu sempre estava de igual para igual e eles sempre consideravam as minhas experiências e as minhas análises, eles sempre levavam à frente. [...] eu não me sentia menor por ser essa uma professora de escola pública conversando com professores do IFSC. Respeitada”. (Elle/Química)

“Existe, existe uma diferença. [...] Eu não vou dizer que foi um marco, assim, de divisão [...] não nasceu outra, mas melhorou aquela (professora) que existia. [...] nós professores, da educação pública, ser convidados para fazer parte de um programa da Udesc é muito bom. É um mérito muito grande, sabe. Até quando eu fui convidada [...] eu fiquei super nervosa. Primeiro porque eu nunca tinha entrado na Udesc, nunca tinha ido lá. Na verdade, eu tinha ido, mas fazer aquelas visitas com alunos, que a gente vai pra conhecer, não tinha ido para conversar com uma pessoa [...]. Daí eu estava bem nervosa. [...] Cheguei lá, a

pessoa mais simples do mundo que eu conheci. Ela me deixou extremamente à vontade, fez as perguntas que tinha que fazer [...] saí de lá impressionada com a simplicidade da pessoa que me atendeu, porque você pensa assim: [...] ela é cheia de títulos e tal [...]. E o mérito de você estar lá, nossa, pra gente é uma coisa muito grande. Estar lá, estar lá dentro da Udesc, que é uma universidade tão respeitada...” (Lila/Química)

“Eu sinto que o Pibid revigora os professores, mais especificamente os supervisores, porque a gente sempre se esforça pra fazer um pouquinho mais. Se eu não estivesse no Pibid, por exemplo, tu iria lá, prepararia a tua aula, do seu jeito. Eu sempre gostei de trabalhar com projetos, de fazer coisas diferentes, mas são coisas diferentes que eu fazia, eu pensava, analisava e fazia sozinho. O fato de estar no Pibid, o que acontece, você tem uma ideia, você leva para o grupo, trabalha essa ideia, muitas vezes você melhora, muda mais ou menos o que você estava fazendo, aí você aplica, vê o que aconteceu, leva pra lá de novo. Já teve vezes que a gente fez uma sequência de aulas, sentamos uma primeira vez, levamos para uma outra escola, não funcionou, a gente voltou, sentou, reorganizou tudo de novo. Aí no semestre seguinte a gente aplicou de novo. Teve uma sequência de aulas que a gente fez umas três vezes e dissemos: agora ficou bom! Mas se eu tivesse sozinho, talvez você não enxerga, ou não percebe, que poderia mudar ou melhorar...” (Frank/Física)

Valorização, reconhecimento e sensação de pertencimento a um grupo, a partir da participação no Pibid, são aspectos fortemente evidenciados nas falas dos entrevistados acima mencionados. A reaproximação com a universidade, o respeito com que são tratados pelos coordenadores de área, o auxílio dos bolsistas no planejamento e desenvolvimento das ações e a bolsa recebida para exercer a função de supervisão são aspectos que fazem com que o professor perceba a importância do seu papel enquanto educador e coformador dos futuros professores. Especialmente em uma época em que a classe docente tem sido alvo de tantos ataques e tão pouco valorizada.

Entendemos ainda que a participação no PIBID deveria ser oportunizada a todas as escolas da Educação Básica, o que atenderia, em parte, ao que é preconizado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) Nº 9.394 de Dezembro de 1996, em seu Artigo 67:

Art. 67º. 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: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, grifo nosso)

Atualmente nem todas as unidades escolares são contempladas com o Programa, porque para a sua implementação deve ser observado, dentre outros aspectos, o Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB e experiências de ensino-

aprendizagem bem-sucedidas, conforme disposto no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, art. 5º, §2º, inciso VI.

Diante das reflexões dos professores sobre as interações estabelecidas no Pibid inferimos ainda que a participação no Programa, além de contribuir para a valorização deste profissional, pode também favorecer a consolidação de sua identidade profissional. Essa ideia encontra respaldo em Avalos (2006) quando explica que essa identidade profissional docente não se forja exclusivamente nas instituições de formação, mas na experiência prática da profissão, quando estes profissionais vão “reinterpretando, ao longo do exercício profissional, sua auto-imagem, abandonando a representação que têm como especialistas e adquirindo uma auto-imagem ligada à docência, à imagem de educadores (Avalos, 2006, p. 216). Para a autora, é na experiência profissional que são forjadas as imagens e identidades decorrentes das situações de trabalho.

Outro aspecto mencionado pelos participantes diz respeito às suas percepções sobre como o Pibid contribuiu para sua **qualificação e ampliação do repertório de estratégias de ensino aprendizagem**, comparando a sua trajetória profissional antes e depois do Programa. Aspectos relacionados à experimentação são fortemente enfatizados pelos entrevistados.

“[...] A questão da experimentação, isso não tem dúvida, porque o Luca antes do Pibid era um Luca muito voltado à teoria e à epistemologia das coisas, isso eu acho que eu trouxe um pouco da minha experiência em antropologia, trazer um pouco da história da ciência, criticar aquela história de ciência linear, então era uma aula densa. Mas era uma aula que sempre foi basicamente teórica, histórica, uma aula epistemológica. Agora depois do Pibid eu consigo trabalhar com mais tranquilidade a questão da experimentação que é uma coisa fundamental na física. [...] eu era um professor de física que não conseguia, ou não tinha prática, em mostrar como era produzir física. Isso mudou, assim, eu não só mostro o que é, mas eu tenho condições de levar um aluno para o laboratório, levo de vez em quando, faço experimentação e consigo, através disso, mostrar para ele como se produz experimentação científica. É tudo que alguém que tá formado em ciências tem que saber, né? Embora eu soubesse, não tinha uma prática e o Pibid me deu essa prática, essa possibilidade de pôr em prática aquilo que tinha potencial”. (Luca/Física)

“A maneira de lidar com os bolsistas[...] me fez refletir muita coisa, me fez aprender muita coisa. Então hoje em dia eu tenho utilizado algumas estratégias metodológicas que eu não conhecia, ou que eu até conhecia, mais pela minha formação inicial não ter tido tantas práticas dentro da biologia [...]. A minha formação inicial teve muita carência nisso. As atividades com os bolsistas me permitiram aprimorar muito as minhas práticas de laboratório, porque veja, apesar de eu ter feito a licenciatura em biologia, o meu mestrado e o meu doutorado foram para trabalhar com escolas, com currículo de educação ambiental. Então essa parte de laboratório, de práticas de laboratório ficou meio que de lado. E por que eu falo de lado? Porque mesmo eu atuando como professor eu não me empenhava muito nisso.” (Brad/Biologia)

A experimentação permeia o ensino de biologia, física e química, sem dúvidas. Mas são muitos os obstáculos enfrentados pelos docentes para realizar atividades práticas que gerem aprendizagem significativa. Tais dificuldades envolvem lacunas formativas do corpo docente, questões estruturais das escolas, como falta de laboratórios e materiais e/ou dificuldades de estabelecer dinâmicas viáveis em turmas numerosas. Todas essas dificuldades, de acordo com os professores, são minimizadas com a participação de bolsistas, que auxiliam desde o planejamento, montagem do material e acompanhamento dos grupos. Entendemos essa parceria como uma importante contribuição para o desenvolvimento profissional do professor das ciências naturais, considerando o papel que tem a experimentação no processo de ensino aprendizagem de conteúdos desta área.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), a experimentação consiste num importante subsídio no cotidiano das aulas e deve, inclusive, estar aliada a outras atividades, como questionamentos, leitura de textos, dentre outras ações que ampliem a percepção sobre o assunto abordado, tendo em vista que “o sujeito que observa, experimenta ou lê, põe em ação seus conhecimentos anteriores, interpretando as informações a partir de seus próprios referenciais.”

A superação de métodos mais tradicionais de ensino e o conhecimento sobre novas estratégias foram aspectos fortemente mencionados pelos supervisores, que atribuem esses avanços às diversas experiências vivenciadas no Pibid, conforme relatos a seguir.

[...] o que me faltava, eu acho, era uma instrumentação melhor, me faltava instrumentação melhor voltada para a Química. Eu sempre critiquei, sempre senti essa lacuna no sentido de trabalhar de uma forma que os meninos pudessem aprender química com estratégias melhores, porque não deu tempo na universidade de fazer isso. Eu vim de uma formação que foram 3 anos de conteúdo e um 1 ano para falar de didática, para falar de aprendizagem [...] aquela racionalidade técnica antiga que a gente tinha, eu vim de um currículo antigo. Então você sabe que antigamente se super valorizava a transmissão de conteúdo, se super valorizava outras e outras estratégias. A avaliação era no final, não era no processo, então tudo era diferente. Eu acredito que o Pibid agregou em mim, ele preencheu algumas dessas lacunas [...]. Que estratégias para química seria melhor eu trabalhar isso aqui? Aí a gente entra no Pibid, pega um Estudo de Casos e você vê que é uma estratégia maravilhosa para química. Aí entra no Pibid, traz um Juri químico e vê que é uma estratégia maravilhosa. Então, assim, nesse sentido o Pibid preencheu algumas lacunas da minha formação, no sentido do trabalho diretamente na sala de aula com os alunos.” (Clarita/Química).

[...] a maneira como eu abordo os conteúdos hoje é bem diferente daquela quando eu entrei na escola [...] primeiro porque eu ministrava aulas em um colégio público e também ministrava aulas em quatro, cinco particulares [...] para sobreviver, tinha que ser assim. Então no colégio particular, onde eu tinha mais aulas, tu não tem essa autonomia [...] tem que seguir uma determinada apostila, porque geralmente é apostila, seguir aquela sequência de conteúdos e seguir o tempo, o tempo! [...] eu trouxe muito daquela minha

passagem inicial pelos colégios particulares, eu trouxe muita coisa, então muita coisa está enraizada né? [...] com o tempo, quando eu comecei a ter estagiários, ter bolsistas e tal, eu comecei a mudar de jeito também. Tudo isso foi mudando, e por causa de quem? Dos bolsistas, estagiários que vem com essas ideias novas. [...]. E quando se entra num colégio público e tem esse suporte você percebe isso: “Como eu faço para abordar isso daqui de uma forma diferente?” E aí você conversa com os bolsistas, a gente tem reuniões e aí eles começam a dar opinião [...]”. (Eddy/Física)

“Teve uma versão do Pibid com uma professora, que nós trabalhamos fotografias [...]. Então assim, trabalhar não só aquela questão do conteúdo, [...] mas, assim, a gente vê outras formas, outras metodologias, isso me marcou bastante.”. (Chloe/Biologia)

“Em 2018, 2019, ali no contexto do integral, a gente conseguiu construir uma metodologia de trabalho, a gente foi fazendo e acabou percebendo que dava certo, porque como era educação integral, tinha uma turma muito heterogênea, alunos de vulnerabilidade [...]. A gente trabalhou muito na ideia de pequenos grupos, em alguns momentos, claro, que era para o grupo todo. Mas a gente tinha os Chromebook, que era do laboratório, então a gente fazia muitas pesquisas, via como que eles se inseriam e buscavam informação. Então assim, a forma de organização de como a gente construiu a disciplina não foi só eu, a gente construiu junto”. (Agatha/Biologia)

[...] acho que toda a minha passagem pelo Pibid foi marcante. Por exemplo, tem várias sequências didáticas que a gente montou no Pibid e que eu uso até hoje, vários experimentos que os alunos do Pibid montaram, que a gente ajudou a montar, várias coisas que eu tive que estudar pra entender como funcionava, para depois ajudar os alunos a verem como funcionava. Teve diversas viagens que a gente teve, por exemplo, para os congressos, congresso em São Paulo, Minas Gerais, que a gente foi para apresentar trabalho do Pibid. Então o Pibid inteiro me marcou!”. (Frank/Física)

Para Carvalho e Gil Perez (2011) saber planejar atividades de aprendizagem manifesta-se como uma das necessidades básicas dos professores. Nessa direção, Imbernón (2011) defende a necessidade de se derrubar velhos métodos de ensino e buscar outros mais adequados à nova realidade, que sejam mais dinâmicos e menos conteudistas. Sobre as falas dos entrevistados, é preciso considerar o período em que a maioria deles cursou a Licenciatura. Sabe-se que há 10 ou 20 anos ainda prevalecia um ensino fortemente tradicionalista, conteudista e mecanicista. Atualmente, ainda que esse tipo de ensino ainda se evidencie nas escolas, os currículos dos cursos de Licenciatura têm tentado atender às demandas dessa nova geração.

Além disso, as gerações contemporâneas apresentam um perfil mais conectado com as inovações tecnológicas e os conteúdos escolares quase sempre se mostram desinteressantes. Em face disto, se justifica o reconhecimento dos supervisores sobre a necessidade de o seu desenvolvimento profissional dar conta de promover medidas educacionais criativas e inovadoras que possibilitem aos seus estudantes maior e mais expressivo aprendizado dos conteúdos curriculares e sobre a importância do Pibid nesse processo.

Por fim, os participantes apresentam falas que remetem para a ocorrência de **crescimento pessoal**, que vai além do profissional. Segundo Zeca, Luca e Agatha:

“Eu acho que existe uma diferença entre o professor Zeca ontem e o professor Zeca hoje. Eu acho que nós somos pessoas diferentes, então claro que existe né? [...], eu acho que a diferença mesmo são as pessoas, que fazem mais a diferença... Eu acho que não foi nem o Pibid. O Pibid me proporcionou compartilhar conhecimentos, vivências e experiências com pessoas. Eu acho que esse contexto possibilitado pelo Pibid, com certeza, indubitavelmente, me mudou enquanto docente, enquanto pessoa né...” (Zeca/Química)

“Completo, digamos assim, eu me sinto mais completo como professor. Agora como pessoa também, eu acho que o professor Luca também é uma pessoa e eu fico muito satisfeito de poder ter participado até agora desse projeto. Eu me sinto mais bem formado depois disso porque faz parte da formação da gente também né”. (Luca/Física)

“[...] eu acho que o Pibid marcou a minha efetivação também na rede [...], ele me ajudou também a construir a Agatha dentro da rede de ensino de ciências. Então se o Pibid não tivesse entrado, com certeza, outras trajetórias, outras questões, teriam ganhado força, talvez, e não as que estão hoje. Então com certeza ele marcou muito a minha vida, principalmente profissional e até mesmo pessoal, então com certeza fez uma grande diferença”. (Agatha/Biologia)

As falas dos professores vão ao encontro do que menciona Day (2001), quando defende que o DPD se correlaciona com as vidas pessoais e profissionais dos professores, com os contextos escolares e com as políticas educacionais, e inclui:

[...] quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (Day, 2001, p.18).

Assim, concordamos com Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) quando afirmam que o DPD se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal, e que é influenciado por diversos fatores (vivência familiar, experiência pessoal e profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, aspectos socioculturais, econômicos, políticos e ambientais, dentre outros). Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 22) afirma ainda que o “professor é uma pessoa: e uma parte importante da pessoa é professor”. Tal citação nos fez compreender que os docentes, além de serem profissionais, também são pessoas e nessas duas perspectivas estão englobados vários outros fatores que constituem assim a sua identidade profissional.

A formação do professor supervisor X A formação do bolsista do PIBID

Neste tópico discutimos as reflexões dos entrevistados quando questionamos sobre como eles comparam a sua própria formação com a formação dos bolsistas de ID, considerando que estes profissionais não tiveram a oportunidade de vivenciar o Pibid nesta condição, durante a sua formação inicial. Esta pergunta foi realizada com o objetivo de identificar suas percepções sobre como o processo formativo docente tem se modificado ao longo do tempo, considerando que supervisores e bolsistas ID são de gerações distintas e que muitas mudanças vêm ocorrendo nas últimas décadas no que diz respeito à legislação que rege os cursos de formação de professores. Nesse sentido, alguns professores apresentam reflexões relacionadas ao ***Currículo dos cursos de Licenciatura***.

“Olha, já começa pelo currículo deles, que é um currículo diferenciado com o que eu vivi na minha licenciatura né. Então, por exemplo, eles têm estágio mais cedo, ali no Pibid tinha gente do 3º semestre. Então primeiramente eu vi essa diferença de currículo. [...] as ideias que eles traziam me soavam novas [...] as oportunidades que eles estavam tendo foram bem diferentes da minha. [...] Eu fiquei um pouco assim, sem saber como trabalhar com eles no início, mas depois eu fui entendendo essa nova repaginação do currículo deles, como que eles estavam sendo formados em química, como que estava sendo a licenciatura em química. Então assim, eu me adaptei a essa nova realidade da licenciatura em química, achei bem melhor, sempre elogiei. [...] a diferença foi de currículo, do que eles viram e do que eu vi, mas nada que não desse de se adaptar e conviver”.
(Clarita/Química)

[...] o curso que eu entrei em 2001, era Bacharelado, era obrigatório, Licenciatura era opcional [...] então tu tinha todo o currículo construído para o Bacharelado, onde a Licenciatura era um apêndice né? [...] Eu poderia fazer ou não [...]. Então eu iniciei a minha formação tendo um olhar muito para o Bacharelado enquanto curso. Ao longo do curso a gente foi tendo a entrada de alguns professores que estão até hoje, como efetivos lá, e eles começaram a, mesmo nesse formato bem Bacharelado, começaram a trazer elementos para as discussões e demandas que já deram um tom um pouquinho diferente. Então no final do meu curso eu já tive umas vivências muito bacanas, em relação à Licenciatura. [...] Daí eu comecei nos laboratórios como todo mundo, mas daí quando eu comecei a fazer as disciplinas de Licenciatura, por essas vivências, por alguns tipos de oficinas, bio na rua [...] aí eu comecei a ver que eu gostava muito da área de ensino e, já na própria graduação, eu optei por fazer o TCC na área de ensino de ciências [...]. Então, mesmo que eu não tivesse o Pibid e nem vislumbrava o meu estágio, que era lá no final, já tinha alguns movimentos surgindo para trazer a reflexão de ensino e de educação por causa desses professores que entraram. Mas se tivesse o Pibid, se a gente já tivesse um currículo que pensasse o processo e a discussão de educação mais para frente né, espaços de vivências, com certeza faria diferença, inclusive para outros colegas meus”.
(Agatha/Biologia)

Segundo Santos e Mororó (2019), o processo constitutivo das licenciaturas como *lócus* da formação de professores em nível superior tem sido longo e demorado. Agatha, por exemplo, faz menção ao modelo conhecido como 3+1, por meio do qual, na formação de Bacharéis poderia se acrescentar um ano de disciplinas de natureza

pedagógica para a obtenção também da Licenciatura, dirigida à formação de docentes para atuar no nível de ensino então denominado Secundário. Em outras palavras, o estudante não ingressava em um curso de Licenciatura. Sua finalidade era ser um Bacharel. Assim, aqueles que tinham interesse pelo magistério viam a possibilidade de licenciar-se mediante a realização de disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano. Ou seja, a decisão de se tornar professor poderia ser tomada *a posteriori* (Pereira, 1999).

Esse formato pautado no modelo 3+1 foi consideravelmente alterado e a nova estrutura dos cursos de Licenciatura, em nível superior, destinados à formação inicial de professores para a educação básica, são organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas (três mil e duzentas horas), e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC – Formação. Conforme o Art.11 desta resolução, a referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas para prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019).

Libâneo (2011) critica essa prática que colocava tardiamente o licenciando em contato com a realidade escolar e após ter passado pela formação teórica, tanto nas disciplinas específicas da área, como nas pedagógicas. Concordamos com o autor quando defende que o caminho deve ser outro. Ou seja, desde o início da graduação, já se faz necessário integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática escolar, em que os professores necessitem tomar decisões e resolver problemas inerentes à profissão docente, sempre auxiliados pelas teorias. Nesse sentido, entendemos que o Pibid representa uma oportunidade para que ocorra essa imersão do futuro professor na realidade da escola, podendo, desde muito cedo, vivenciar todas as experiências e desafios inerentes à docência. Segundo Libâneo (2011):

Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (Libâneo, 2011, p. 94).

Esse aspecto é também enfatizado na fala do professor Luca, quando menciona sobre a diferença percebida entre a sua formação e a dos bolsistas de ID, principalmente no que se refere ao tempo de vivência na escola enquanto estudante do curso de licenciatura. O professor relata que o tempo destinado a vivência nesse ambiente só foi possibilitado pela disciplina de estágio supervisionado durante a sua formação, e que isso deixou algumas lacunas.

“Ah, eu acho que a gente se vê um pouco neles... É uma experiência interessante porque você volta na sua memória lá no tempo da faculdade, e você se coloca agora como alguém que tá de um outro lado, que não é de professor universitário, é um professor que está na escola, dentro da faculdade conversando com alunos de faculdade, que a gente já foi. É bem estranho em alguns momentos, porque é novo, né? Cinco anos não é nada em termos de tempo de educação, mas eu acho que tem sido interessante porque eu me vejo neles e a minha formação foi diferente da deles. Eu vejo a diferença que tem no jeito de formar do meu tempo para cá. Por exemplo, vocês hoje têm toda uma série de disciplinas voltadas para a formação didática. A gente tinha uma disciplina, um estágio, que era 6 meses de estágio, e a gente ia uma vez ou duas para a escola, e acabou. Daí para frente você vai para a sala de aula. Então a gente chegava na sala de aula sem essa experiência de estar com o professor na escola. E os alunos do Pibid têm essa condição hoje, que eu não tive [...]. [...] quando eu dei a minha primeira aula no estado, lá em São Paulo, foi em 1997, e eu lembro muito claramente eu entrando numa sala de aula cheia de alunos conversando. Eu lembro que eu pus a minha bolsa em cima da mesa e eu disse: “Bom dia” e não consigo lembrar mais nada do que eu fiz, nada, eu apaguei! Eu devo ter feito tanta coisa errada ali, porque era a primeira vez efetivamente que eu entrava. Eu saí da universidade um dia e voltei para a escola como professor, mas sem ter nenhuma experiência. A gente crescia olhando os outros, os colegas, você ia perguntando para as pessoas, você ficava escutando o que os outros professores diziam e você ia aprendendo com eles. E já no Pibid eu vejo essa dinâmica de uma forma diferente, porque vocês já estão indo na escola, vocês vão fazer estágio, mais de um estágio, não sei quantos estágios vocês têm. Vocês vão lá olhar a escola antes de pensar em dar uma aula, é totalmente diferente. Eu fico até com inveja às vezes [risadas]”. (Luca/Física)

Entendemos que essa vivência prévia e significativa na docência é propiciada pelo Pibid, ao permitir que o licenciando possa atuar no Programa ainda nas primeiras fases do Curso. Esse aspecto, somado às atuais diretrizes curriculares que regem os cursos de Licenciatura no Brasil, tem propiciado um desenvolvimento profissional mais alinhado às demandas atuais, avanço que, na visão dos entrevistados, não era favorecido nas condições em que vivenciaram a sua formação inicial.

Outra questão importante abordada pela professora Clarita e o professor Eddy foram as **oportunidades para qualificação e permanência na universidade** propiciadas pela participação no Pibid.

“Eles estavam vivendo um momento aqui em que as possibilidades, as políticas públicas deram a eles algumas possibilidades, como por exemplo, a iniciação científica, a permanência na universidade, eles tinham bolsa permanência, bolsa isso, bolsa aquilo, bolsa do pibid e tal. Foi uma realidade que eu não vivi, porque eu precisei trabalhar para estar na universidade. E eles estavam ali com bolsa, já falando de congresso, falando de artigo, falando de escrita, ou seja, com um mundo todo diferente do meu [...]”. (Clarita/Química)

“Hoje eles têm quatro estágios, tem o Pibid [...] e podem ter outras bolsas, que eles também podem participar. Além disso, hoje, para você ver [...] eu tenho 4 estagiários, tem 3 estagiários que vão fazer estágio comigo, mas estarão vinculados com os professores de acessibilidade, ou seja, eles vão ver como se trabalha com aluno que tem deficiências [...]. Então, eu não tive isso na minha época. [...]”. (Eddy/Física)

Desde o início de sua história, o Brasil tem a desigualdade social em seu cerne e isso ainda se reflete nos dias de hoje. Como forma de reparar erros históricos, o governo federal vem desenvolvendo ao longo das décadas políticas públicas que visam dar chance àqueles que nunca tiveram a oportunidade de ingressar e conseguir se manter na universidade. Com isso, surgem as políticas de acesso, por meio de programas como o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Também é necessário destacar as políticas de ações afirmativas, que reservam vagas em universidades e institutos públicos para candidatos provindos do ensino público, por critérios socioeconômicos, além das cotas garantidas por lei para estudantes negros, indígenas e com deficiência.

Também cabe destacar algumas políticas de permanência, que têm permitido com que estudantes de classes sociais menos favorecidas possam permanecer na universidade. Dentre estas destacam-se as diversas modalidades de bolsas, como as de permanência, de iniciação científica, de extensão, de monitoria, dentre outras. Nesse sentido, Costa e Dias (2015) também destacam os esforços das IES por políticas institucionais que promovam a permanência dos alunos, dentre eles: moradia estudantil, apoio para o transporte, biblioteca, refeitório, apoio para estudantes com deficiência física, dentre outros.

Todas essas ações são vistas por Clarita e Eddy como importantes e necessárias, pois permitem ao estudante vivenciar a universidade, sem a necessidade de trabalhar. Sabe-se ainda que para muitos estudantes essas bolsas não atendem as suas necessidades e que o trabalho se faz necessário, comprometendo o seu rendimento e envolvimento com o curso e com as ações formativas oferecidas.

Para autores como Tinto (1993), a permanência do estudante no ensino superior é bastante influenciada pela sua integração ao ambiente social e acadêmico,

além de estar associada ao nível de expectativas do aluno. Dessa forma, quanto maiores forem as expectativas (educacionais e de carreira) e quanto mais satisfatória for sua integração social e acadêmica, as chances de evasão diminuem. Nas palavras do autor: “Quanto maior o comprometimento do aluno com a instituição e com os seus próprios objetivos, e elevado for o nível de integração acadêmica e social desse aluno, menor a probabilidade de evasão” (Tinto, 1993, p. 130).

Ao comparar a formação dos pibidianos com as suas próprias formações, muitos supervisores destacam diferenças significativas entre **o Pibid e o Estágio Supervisionado Obrigatório**, este último sendo visto como a única possibilidade de aproximação destes professores com a escola durante a formação inicial.

“A única experiência que eu tive quando estava lá na graduação foi quando eu realmente fui para a sala de aula. Então a gente foi para a sala de aula e preparou os nossos planejamentos, mas quem avaliou foi a nossa professora da graduação. Então eu já cheguei na sala de aula assim: - Tá aqui a sala de aula, tu e a tua dupla vão dar essa aula. Essa disciplina a gente lecionou em dupla, então eu e a minha dupla que preparávamos a aula, mas não tínhamos aquele olhar do professor do ensino médio pra dizer: olha vocês estão no caminho, faz isso, faz aquilo. Então, eu me senti extremamente insegura. Eu lembro até hoje das divisões que a gente fez, nós lecionamos para o 3º ano, eu fiquei com a parte técnica, de nomenclatura e regras, e a minha amiga ficou com a parte de aplicação no cotidiano, porque aí ela já tinha mais discernimento, já era mais descolada assim em sala. Então ela que fez toda essa parte, para dar uma descontraída. Eu era séria e ela era uma pessoa brincalhona com os alunos, mas eu sentia falta de ter mais um olhar do professor do ensino médio”. (Elle/Química)

“Eu acho que a formação deles hoje, é muito mais eficiente do que a minha foi. [...] Eu vejo que esse aluno estaria muito mais bem preparado do que eu. Na minha época de graduação eu só tinha um único estágio, nada mais do que um. Então eu ia para a escola, observava e ministrava duas, três aulas, e acabou! Não tinha mais nenhum contato com a escola. Eu não precisei fazer TCC porque na minha época não tinha, então eu só tive contato com a escola uma única vez na disciplina de estágio e um único estágio. [...] Então, hoje eu acredito que a preparação desse aluno é melhor do que a minha, não no conteúdo, o conteúdo não muda muito, mas a vivência de sala de aula com os alunos que vai encontrar nas escolas, eu acho que é muito mais rica hoje”. (Eddy/Física)

“Bem diferente, bem diferente... eu não tive um programa como o Pibid para participar, porém, eu tive um professor de estágio extremamente rigoroso e que na época, nos meus 20 e poucos anos, eu achava aquilo a coisa mais absurda, eu achava ele muito rigoroso, sabe. Cada coisa absurda na aula que ele comentava, as coisas que ele falava. Mas depois eu fui para o Pibid e eu pude perceber, pra mim ficou muito claro, o quanto que a fala dele repercutiu na minha prática e o quanto que foi importante, sabe? Então assim, apesar de eu não ter tido o Pibid, me marcou bastante esse professor. De acompanhar o estágio, de ir na escola, coisa que eu faço muito como professora. [...] meu Deus do céu, não sei nem quantos estagiários eu já acompanhei né”. (Chloe/Biologia)

[...] além de trabalhar com o Pibid [...] quase todo semestre eu tenho estagiários do estágio 1, 2, 3 e 4 e é nítida a diferença quando tem um ex-aluno do Pibid que vai fazer o estágio e um aluno da graduação que não fez o Pibid. [...] é gritante a diferença da atuação do aluno em sala de aula, tanto na maneira como ele se comporta, o nível do trabalho que ele vai fazer. Você percebe que o aluno do Pibid tem uma desenvoltura melhor, quando ele vai aplicar um plano de aula, alguma coisa assim, quando ele te apresenta um plano, você já vê que o plano já vem certo. Agora já o aluno que, por mais que já fez toda a teoria,

tudo certinho, se ele não fez o Pibid, se ele veio direto da graduação para fazer o estágio, tu vê que o nível é bem baixo, vê que falta alguma coisa. Como eu falei, é como eu era quando estava começando. Geralmente o estágio você não vai em dupla ou trio, você vai sozinho. E quando você vai em dupla, geralmente um apoia o outro e vê como que é. Agora quando esse aluno do Pibid vai fazer o estágio, digamos assim, ele já está 90% professor, ele já consegue dominar a turma, já consegue fazer um monte de coisas porque ele já tem essa bagagem”. (Frank/Física)

“Completamente diferente. São dois mundos... Como eu te falei no início, era o meu mundo de 1999 [...]. Então são dois mundos diferentes, eu não tive essa oportunidade que elas tiveram de estar em sala de aula de uma forma além do estágio, porque eu só tive estágio. [...] Eu acho que foi assim um programa excepcional [...] para mim como professora e para os estudantes que eram pibidianos, a experiência foi extremamente positiva”. (Lila/Química)

O Estágio Curricular Obrigatório “é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2015). Concordamos com Demos (2016) quando afirma que o Pibid não é (ou pelo menos não deveria ser) criado para substituir/competir com os estágios nos Cursos de Licenciatura, pois ainda que nestes sejam vivenciadas experiências semelhantes, o foco e propósito de cada um deles possuem distinções. No Estágio (que normalmente ocorre a partir da segunda metade do curso de graduação) presume-se que o aluno já tenha um embasamento teórico e prático que possa refletir sobre suas experiências no estágio. Por outro lado, o Pibid (que ocorre na primeira metade do curso) proporciona experiências e enfoques diferentes, dentre eles: construção de materiais didáticos, discussões sobre fundamentos teóricos sobre o ensino, organização do espaço escolar, interação com toda a comunidade escolar, colegas de outras fases e professores de outras escolas, além de possibilitar a participação em eventos acadêmico-científicos. Essas características fazem com que essas duas experiências contribuam de forma diferenciada para o desenvolvimento profissional destes futuros professores.

Outro importante aspecto destacado pelo professor Zeca é o fato de o Pibid contribuir para que os licenciandos percebam se o curso, de fato, está atendendo as suas perspectivas pessoais, e se é válida a sua permanência e insistência em seguir aquela profissão. Segundo Zeca:

“[...] a oportunidade de um bolsista do Pibid viver ali essas situações contribuem para que ele, realmente, durante a própria graduação, defina... Eu já tive bolsistas do Pibid que ficaram pouco tempo e falaram: “isso não é para mim”. E eu acho importante isso, e foram muitos, não foram poucos. E o legal que eu conseguia ter essa conversa sincera, porque em hipótese alguma eu ia me sentir ofendido de um aluno chegar e dizer que não queria isso... E eles eram sinceros, e eu adorava essa sinceridade. E já outros estudantes

seguiram. Eu tive outros bolsistas que trabalharam comigo e continuaram os estudos na área de educação, estão fazendo mestrado, outros, doutorado. Então eu tive a oportunidade de conviver com os dois lados. Então eu acho que essa vivência é extremamente importante, para a pessoa se conhecer e ver se realmente é aquilo que ela quer. É claro que temos que ser sinceros né? Muitas pessoas já têm noção de que, de maneira geral, as condições de trabalho docente da rede estadual são precárias e, querendo ou não, todas as pessoas querem ter um bom salário, uma boa condição de trabalho. Então, muitos desses estudantes estavam no Pibid e mesmo que fosse seguir a área da educação, almejavam um ensino superior. [...] Então ele começa a refletir de maneira mais crítica [...] o contato dele com o Pibid digamos, do meu ponto de vista, fornece uma maior criticidade pra esse estudante bolsista do Pibid, em relação à educação de maneira geral, em relação às condições de trabalho, de maneira geral, em relação até mesmo a forma com que essas teorias, esses conhecimentos abordados durante o processo acadêmico podem ser desenvolvidos em sala de aula. Então eu acho que eles perdem um pouco a ingenuidade, eles ficam mais críticos [...] enfim, tendem a perder né”. (Zeca/Química).

Entendemos que somente a vivência da prática docente, no chão da escola, permite ao futuro professor ter maior clareza em relação a sua motivação e interesse em permanecer nesta área profissional. É neste espaço que ele se depara com as possibilidades, desafios, carências, entraves que permeiam a docência e pode, refletir e decidir, sobre seguir, ou mudar de rota. Sobre esse aspecto, concordamos com Zeca sobre a importância de o Pibid ser esse espaço capaz de antecipar uma visão que, possivelmente, só seria possível no final do curso, com a realização do estágio. Nesse momento da formação, muito tempo já foi dedicado ao curso e muitos esforços foram envidados para se manter na universidade, o que faz com que o licenciando, muitas vezes, finalize o curso, mesmo sentindo-se desmotivado e com poucas expectativas profissionais.

Outro importante aspecto ressaltado pela professora Clarita diz respeito à **Cultura digital e tecnológica** que marca os estudantes que frequentam a escola nos últimos anos, visto que ela e os demais supervisores são fruto de uma geração diferente da dos seus bolsistas de ID.

“[...] Muito bom se ter tecnologia, eu que vim da máquina, cheguei a datilografar, então acho que é um choque de cultura digital né? E me agregou, todo o conhecimento deles, me agregou. Acho que pra eles foi mais fácil do que pra mim. Tinha horas que eu dizia assim: - ah, estes estudantes estão tão diferentes hoje, tão diferente da gente, como que vou lidar com eles. [...] eles são muito bons na cultura digital, embora eu achasse eles meio imaturos, mas isso variava muito”. (Clarita/Química).

O conceito de “geração” hoje utilizado, conforme esclarece Twenge (2018), tem sua essência no *marketing* americano dos anos 1950 e 1960. Neste período histórico, no mundo pós-guerra, foi preciso refletir sobre os desejos, aspirações e inspirações dos jovens que eram os responsáveis pela reconstrução dos EUA. Assim, o conceito de geração não se restringe apenas a datas, mas à ideia que compreende um grupo

de pessoas submetidas a um conjunto de elementos materiais e sociais, que receberam durante um mesmo período histórico e que determinaram, em grande medida, o comportamento delas. Portanto, os traços de comportamento de cada geração estão ligados diretamente aos elementos materiais, ensinamentos, estímulos culturais e sociais que, por consequência, têm gostos, comportamentos e interesses e expectativas em comum.

Assim, compreender o conceito de geração, é importante para se entender a dinâmica das mudanças sociais e das maneiras de pensar e agir que predominam em uma determinada época, e também para se analisar o contexto das sociedades atuais, pois as gerações podem produzir mudanças sociais, como também ampliar as iniciadas pela geração anterior. Todas essas mudanças impactam a realidade da escola e, conseqüentemente, o papel do professor diante deste cenário em constante transformação.

A interação estabelecida pela tríade PROFESSOR UNIVERSITÁRIO/PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA/LICENCIANDO no âmbito do PIBID

Um dos principais aspectos que nos chamou a atenção nas entrevistas, quando questionamos sobre a interação estabelecida pela tríade professor universitário/ professor da educação básica/ licenciando, foi a **relação horizontal e o respeito mútuo** existentes nesta parceria. Segundo os relatos, são interações pautadas em relações não hierárquicas e na corresponsabilidade pelas ações planejadas e executadas. Tais aspectos são evidenciados nas falas a seguir:

[...] Essa relação foi muito boa, interativa, porque uma coisa que eu via no Pibid era que não havia aquela coisa: “olha eu sou coordenadora, eu sou supervisora, eu que mando aqui em vocês”. Não existia essa coisa, a gente estava sempre em sintonia, a gente estava sempre conversando, vamos usar essa estratégia, é viável, de que forma vamos trabalhar. O coordenador nas reuniões estava sempre falando comigo, com os licenciandos”. (Clarita/Química)

“Eu poderia dizer pra você assim, que eu esperava uma hierarquia, eu esperava muito que o professor universitário chegasse e falasse: vamos fazer isso, isso e aquilo, e que os alunos viessem para a escola e que a gente seria um braço desse professor universitário lá na escola para ajudar os alunos. Mas o que eu encontrei não foi isso [...], é uma coisa muito horizontal sabe, entre nós professores, ele (coordenador) e nós dois que somos da escola, entre nós três e os alunos. É um diálogo sempre na horizontal e isso para mim é um significado de que ali existe espaço para realmente os alunos construírem algo novo. Os alunos lá do Pibid têm espaço para desenvolver algo próprio. [...] Outra coisa que eu acho que me deixou muito satisfeito em participar do pibid foi isso”. (Luca/Física)

“Eu sempre tive experiências ótimas, todos os professores do IFSC que eu trabalhei sempre foram muito presentes e a gente sempre conversava com o licenciando. Então era sempre a minha opinião, a opinião do professor, mas também era ouvido o aluno, o que ele tinha de propósito, o que ele queria realmente trabalhar, quais eram os objetivos. [...]. Fazer essa avaliação no trio e levar em consideração as três experiências é de extrema importância.” (Elle/Química)

Os discursos acima demonstram o envolvimento estabelecido por esta tríade nas ações executadas no âmbito dos subprojetos do Pibid, fortemente baseado no trabalho em equipe, na valorização da autonomia dos participantes e no respeito mútuo. Sendo assim, percebe-se que para o Programa cumprir a sua função é importante que, primeiramente, estes três sujeitos tenham uma boa relação de trabalho. Também é notório que o Pibid tem promovido integrações entre os participantes que fazem parte da Universidade e das Instituições de Ensino Básico que favorecem a formação de uma escola mais reflexiva “que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo”, e que busca, constantemente, qualificar “não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam [...]” (Alarcão, 2001, p.15), por meio dos encontros e discussões promovidos em situações de planejamento e avaliação das ações do grupo.

Concordamos com Nóvoa (1992, p.26) ao defender que essa “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. Entendemos que esse espaço rico de trocas e interações é um importante catalizador do desenvolvimento profissional de todos os sujeitos que constituem o Pibid e que mutuamente se ajudam, se apoiam e se qualificam para o exercício da docência neste cenário marcado por tantas incertezas e desafios.

Outro aspecto mencionado por alguns dos entrevistados foi o espaço propiciado pelo Pibid para o **diálogo e colaboração** entre todos os participantes.

“A minha interação com as outras duas partes, sempre foi muito boa. [...] Se eu tinha alguma dúvida ela (coordenadora) me orientava, principalmente na parte burocrática. Às vezes a gente tinha que preencher algumas coisas. Como eu nunca tinha feito eu precisava pedir como tinha que fazer. E da minha parte, a interação com as meninas (bolsistas). Tanto que eu trago elas até hoje né, trago no coração. São minhas pupilas. [...]” (Lila/Química)

“Essa relação com esses diferentes sujeitos é o que me motivou, a possibilidade de eu dialogar com pessoas que estão na universidade, tanto em processo formativo, como pessoas que participam do processo formativo né? Porque como eu falei, na escola a gente fica isolado e a gente fica, às vezes, numa reprodução ou num contexto que se torna aquilo lá né? E quando eu tenho esse diálogo eu vejo outras possibilidades, eu respiro, me sinto muito mais motivada. Se eu ficasse só naquele modo operante de sala de aula,

eu ia adoecer, acho, o que me traz força é quando eu dialogo e penso outros espaços [...]”. (Agatha/Biologia)

“Todas as supervisoras (coordenadoras) que eu tive no decorrer do Pibid eram bem presentes, os licenciandos também. Todo mundo assim bem colaborativo, sabe? Então nas reuniões que a gente fazia tinha o momento de discutir as atividades, de planejar.”. (Chloe/Biologia)

[...] O Pibid cria essa articulação que faltava, esse elo que falta no ESO (estágio supervisionado obrigatório) que é entre o professor da educação básica e o professor do superior, porque nós temos reuniões quinzenais de planejamento, nós conversamos entre nós, os três bolsistas (coordenador, supervisor e aluno). Avalio que é assim, um processo construtivo demais, porque nessas conversas a gente aproxima cada vez mais a escola da formação do aluno, trazendo à tona situações, contextos que surgem. Os desafios que surgem nas escolas são melhor enfrentados quando os bolsistas do Pibid têm essa conversa com professores supervisores e coordenadores, os quais são de níveis de ensino diferentes e passam a trocar ideias, trocar figurinhas [...]”. (Brad/Biologia)

“Eu acho que um complementa o outro. [...] As discussões funcionam bem. E como eu te falei, desde o começo, nessa tríade entre os estudantes, supervisores e professores da universidade um complementa o outro. [...] O Pibid tem essa capacidade de dar uma renovada nos professores que participam [...]”. (Frank/Física)

Como se observa nas falas acima, na percepção dos entrevistados o Pibid oportuniza momentos de escuta e de fala que, dificilmente, eles encontrariam em outras situações do dia a dia na escola. Percebe-se nos relatos acima a importância das periódicas reuniões, quando os participantes têm espaço para dialogar, refletir, planejar, estudar e produzir as ações a serem executadas no âmbito do projeto. Entendemos que essa constante troca de experiências, o respeito pelas ideias do outro e a busca pelo conhecimento, propiciados pelo Programa, são aspectos fundamentais na realização de um trabalho coletivo e exerce positiva influência no desenvolvimento profissional destes sujeitos.

Concordamos com Rebolo e Brostolin (2015, p.40) quando afirmam que a formação do professor “deve possibilitar o diálogo pedagógico entre a universidade e a escola como pressuposto maior e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e pedagógica”. Ainda, segundo as autoras, a capacidade para organizar informações e ter domínio dos múltiplos saberes inerentes à docência, essenciais para uma atuação eficiente dentro de determinado contexto, deve passar, necessariamente, pelos diálogos formativos. Nessa perspectiva, o Pibid tem sido um espaço profícuo para a ocorrência desse diálogo formativo, fomentando, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos envolvidos nesta ação.

Saberes mobilizados no âmbito do PIBID

Neste tópico discutimos as respostas dos supervisores quando questionados sobre saberes, competências e/ou habilidades supostamente mobilizados a partir do Pibid e que vão além daqueles vivenciados em outras experiências formativas. Nesta análise, nos amparamos, principalmente, nas ideias de Tardif (2002), que define o saber como um processo que se constrói ao longo de uma carreira profissional e que se desenvolve por meio de formação, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares e interações com outras pessoas. Dessa maneira, o autor classifica os saberes docentes em quatro categorias: *Saberes da Formação Profissional, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais*.

Segundo Tardif (2002), os cursos de formação para a docência são, via de regra, idealizados por um modelo aplicacionista de conhecimentos teóricos que se distanciam da realidade escolar e do fazer docente. Entendemos que o Pibid vai na contramão desse modelo aplicacionista, por estar de acordo com o que defende Tardif, quando chama a atenção para a necessidade de se ter espaços que valorizem uma formação mais integrada à realidade escolar, aliando teoria e prática, aproximando universidade e escola e possibilitando um processo contínuo de formação e reflexão da prática pedagógica. Todos esses aspectos se relacionam ao que Tardif denomina de *saberes experienciais*.

Segundo Tardif (2002), os *Saberes Experienciais* resultam do próprio exercício da atividade profissional do professor e são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações que se estabelecem com os estudantes e colegas de profissão. Na fala de Brad, a seguir, reflexões sobre os saberes experienciais são apresentadas, sendo estas fundamentadas nas ideias de Tardif, mencionado pelo próprio entrevistado, ao discutir sobre a relevância do Pibid na formação docente.

“Sim. O Maurice Tardif, ele vem falar dos saberes experienciais e esses saberes experienciais são importantíssimos na formação dos professores, no percurso de formação inicial de professores e daí entra o pibid, né? Porque são saberes, são habilidades construídas na prática, não saberes que são construídos porque estão na escola, mas são saberes que são construídos a partir de situações, de contextos que fazem com que esses saberes comecem a emergir e que o [...] licenciando vá aprendendo e fazendo. E, de outras experiências formativas que ele possa ter após o término da graduação, por exemplo, começar a dar aulas em escolas também é saberes experienciais, mas o pibid ele antecipa isso, porque isso acontece durante a formação [...]. Agora há pouco eu escrevi um artigo e submeti a uma revista que fazia essa relação de saberes experienciais e a atuação do pibid, então daí eu citei algumas como, por exemplo, a autonomia no trato com os alunos na sala de aula, esse seria um dos saberes, a

coparticipação em organização de eventos escolares e acadêmicos, como a organização de eventos, como semana de biologia, entre outros. O desenvolvimento também de autonomia de elaborar os bastidores de uma visita técnica, de uma excursão, por exemplo. (Brad/Biologia)

“Sim, por conta de ser mais prático né. Eu estou tendo ali contato com o aluno e eu estou prestando atenção e fazendo parte da prática dele. Então isso contribui bastante”. (Elle/Química)

Concordamos com os professores acima mencionados sobre o potencial do Pibid para o desenvolvimento de saberes que são provenientes da experiência e do enfrentamento das situações vivenciadas na sala de aula e na escola. É a partir das situações rotineiras da escola (conselhos de classe, avaliações, planejamento de aulas, excursões, feira de ciências, entre outras) que esses professores mobilizam esses saberes experienciais, inerentes à função docente, e se desenvolvem profissionalmente.

Nas respostas dos entrevistados também é feita menção aos *Saberes Curriculares*, conforme excertos a seguir.

[...] a experiência no relacionamento com documentos curriculares, como projeto político pedagógico, planos de ensino, o preenchimento dos próprios diários de classe, a frequência, a participação na construção dos planejamentos e das ementas, dos componentes curriculares, então isso são coisas que na universidade pode simular mas não são iguais quanto acontece na escola, e o pibid proporciona isso”. (Brad/Biologia)

“Eu acho que essa interação, esse contato, essa troca de ideias é além daquilo que a gente aprende na capacitação, que o governo nos manda. Meu ponto de vista: “ah, você vai falar lá da competência. Hoje a gente usou para fazer o nosso plano, a gente usou a competência número 2. Quando você lê a primeira vez na tua vida aquela competência, você não entende, porque tem uma linguagem um pouco mais aprofundado. Você não consegue já colocar de cara onde você vai trabalhar. Aí você começa a trocar ideias, você começa a perguntar, você começa a colocar a sua opinião, e o outro usar a sua opinião para melhorar a opinião dele. Então essa conversa com outros, facilita, sabe? Então melhora o entendimento da forma como você analisa uma situação que está imposta para nós agora”. (Lila/Química)

Os *Saberes Curriculares*, segundo Tardif (2002), são aqueles relacionados à forma como as instituições de ensino fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). De forma concreta, apresentam a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), os quais devem ser compreendidos e desenvolvidos pelos professores na sua prática. O acesso dos licenciandos a documentos curriculares, ao projeto político pedagógico da escola, aos planos de ensino, diários de classe e ementas é visto por Brad como uma importante contribuição do Pibid para o desenvolvimento profissional destes indivíduos, considerando a importância destes materiais no dia a dia do professor da educação básica.

Os *Saberes da Formação Profissional* são definidos como um “conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada” (Tardif, 2002, p. 63). Também se relaciona, segundo o autor, ao conjunto de saberes da formação profissional e conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e transmitidos aos professores no seu percurso formativo. A fala de Frank, a seguir, faz menção a saberes que, na sua concepção, foram mobilizados a partir das ações formativas propiciadas pela vivência como supervisor do Pibid.

“Olha, eu acredito que não tem outra... [...] Por mais que eu tenha feito um monte de cursos, um monte de coisas em outro lugar, porque assim, o fato de você estar sempre voltando lá pra universidade, tendo contato com seus pares, trocando figurinha entre os professores, com os próprios professores da universidade, com os próprios alunos, acho que isso não tem preço que pague, não teria como fazer um curso, alguma coisa, que você consiga isso...”. (Frank/Física)

Por fim, os *Saberes Disciplinares* são aqueles reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo do tempo, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições de ensino (Tardif, 2002). Não identificamos na fala dos entrevistados menção explícita a estes saberes, ainda que possamos estabelecer relações entre estes e outros saberes enfatizados nas respostas e já discutidos anteriormente.

O PIBID como inspiração para outras ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes e/ou experientes.

Neste tópico, buscamos verificar se, na percepção dos supervisores, o Programa poderia inspirar outras ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes e/ou experientes. Em resposta a esse questionamento, Zeca e Elle enfatizam a necessidade de **valorização e de permanência do pibid**, conforme verifica-se nas falas abaixo.

“Não é pode, ele deve inspirar. O Pibid é uma ação formativa e ele não se esgota por si só e ele tem que sempre, no meu ponto de vista, ele tem que ser aprimorado [...]. A gente tem que brigar para que essas políticas de formação continuada, de formação inicial, de valorização docente se potencializem. Que a bolsa do estudante aumente, que a bolsa do professor aumente, que tenha recursos para o Pibid. Ele não só pode, ele deve inspirar outras ações, outros projetos, outros programas de formação continuada, outras políticas

educacionais de formação. Ele deve inspirar. [...] Então o Pibid deve inspirar, tem que brigar para ele continuar, para ele não acabar”. (Zeca/Química)

“[...] eu acho que o fato de ele existir já colabora com a formação de todos os envolvidos. Porque ele nunca vai ser estático, a cada ano que passa conforme a gente vai aprendendo e vai tendo mais experiências, a gente pode contribuir e analisar as práticas que já deram certo, as práticas que não deram tão certo, ou naquele momento não deu certo, porque não era a turma certa, mas agora sim pode dar certo [...]”. (Elle/Química)

Por todos os benefícios trazidos pelo Pibid para a universidade e para as escolas concedentes, concordamos com Zeca e Elle sobre a importância de se manter o Pibid ativo, como uma das mais importantes políticas públicas de formação de professores. Ainda que o foco do Pibid seja a formação dos licenciandos, entendemos que por meio dele os supervisores podem constantemente refletir, aprimorar suas práticas e, com isso, desenvolver-se profissionalmente. As discussões ocorridas durante as reuniões em grupo, o contato constante com os licenciandos e coordenador de área, dentre outras ações que ocorrem no Programa, permitem com que este profissional possa, muitas vezes, repensar o seu ensino e o seu papel enquanto professor e coformador de futuros docentes.

Segundo Ponte (1994) possibilidades de estudo e investigação sobre os saberes constituídos a respeito, tanto dos conteúdos de ensino relacionados à sua disciplina, como a questões de natureza pedagógica, são estratégias e possibilidades efetivas de DPD, pois se referem a um investimento na formação teórica deste professor. Além disso, a existência do Programa parece amenizar, em alguma medida, o impacto causado pela escassez de recursos vivenciada em parte das escolas públicas brasileiras, possibilitando aulas com maior qualidade nas escolas atendidas pelo subprojeto. Segundo Krasilchik (2000) a degradação das condições de trabalho enfrentadas pelos docentes afeta a qualidade das aulas e tais problemas são cada vez mais comuns nas escolas, onde os professores se deparam com extensa carga de trabalho e falta de recursos. Assim, ao propiciar melhores condições de trabalho aos docentes, o programa beneficia diretamente a comunidade escolar, permitindo aos alunos acesso a experimentações e metodologias pouco cotidianas.

Canan (2012) também defende que o Pibid tem contribuído de forma expressiva para a valorização dos futuros docentes, dentre outras razões, por ser um espaço em que na prática é possível vivenciar aquilo que é visto na Universidade. Essa experiência, segundo a autora, é fundamental para que o indivíduo possa decidir se deseja, ou não, a carreira docente.

Na sua resposta Clarita enfatiza uma questão muito importante, que permeia cada vez mais o dia a dia dos professores da escola básica, que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Segundo Clarita, por meio de uma ação desenvolvida no âmbito do Pibid ela pôde **repensar a inclusão na sala de aula**, conforme se evidencia no seu relato.

“Sim. Depois que terminou o Pibid eu até pensei em estratégias mais inovadoras, por exemplo, trabalhar química com alunos com necessidades especiais [...]. O último trabalho que fizemos foi uma representação daquele acidente em Brumadinho - MG e tinha uma aluna nossa com necessidade educacional especial, com deficiência intelectual. Quando nós dividimos a turma, um vai ficar com o cenário e tal, essa aluna falou: eu quero participar [...]. Nós fomos para a sala da coordenação, eu e mais dois pibidianos, e aí eu disse: “vamos pensar como ela pode participar?” [...] E aí quando fomos pra sala, nós falamos que ela ia participar. Essa menina ensaiou os gestos todos na hora certa, tudo na hora certa. Então aquilo me encheu de alegria porque ela participou, participou de tudo o que aconteceu. Então o Pibid ainda me abriu no finalzinho um olhar para me dizer que eu poderia trabalhar química com alunos com necessidades educacionais especiais, dentro da limitação deles [...]”. (Clarita/Química)

A questão levantada por Clarita está de acordo com Libâneo (2011) quando diz que as novas exigências educacionais exigem dos cursos preparatórios para a docência a formação de um professor que seja capaz de ajustar a sua didática e a sua prática às novas realidades, o que inclui o contexto do aluno, a cultura, o conhecimento, os meios de comunicação, dentre outros aspectos. Para o autor, espera-se do professor uma cultura geral mais abrangente, capacidade de aprender a aprender, de saber agir nas situações que ocorrem no ambiente escolar, além das habilidades de comunicação, incluindo o emprego das multimídias. Nessa direção, é também válido retomar o que é preconizado pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000) sobre a necessidade de pensar a escola e a formação docente numa perspectiva inclusiva. De acordo com o documento

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (Brasil, 2000, p. 87).

Mais recentemente o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, também aponta nessa direção, quando apresenta como uma das metas a serem alcançadas pela educação brasileira:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, s/p).

Nessa perspectiva, é essencial que o professor seja minimamente preparado para atender às demandas do ambiente escolar, dentre elas, a inclusão de estudantes com necessidades especiais. O relato da supervisora indica que a presença do Pibid na escola e a parceria com os licenciandos favoreceu a sua percepção e a sua disposição para pensar em uma ação que, de fato, incluísse uma estudante com deficiência intelectual na atividade proposta. Entendemos que o desenvolvimento profissional desta supervisora foi favorecido por meio desta ação, podendo ser ainda um diferencial na sua prática em outras situações semelhantes.

Por fim, alguns supervisores mais uma vez apresentam comparações entre o ensino obrigatório oferecido pelos cursos de Licenciatura (disciplinas, estágios etc.) e a proposta do Pibid. Esses professores também sinalizam para a importância de se ***repensar o currículo da Licenciatura a partir da experiência com o Pibid:***

“A gente já tem 15 anos de Pibid, a gente já teria muitas informações, muitas pesquisas, muitos dados para pensar o impacto dessa iniciação à docência. De que forma ela trouxe modificações e contribuições na licenciatura, porque ela também mobiliza dentro da universidade, não só o jeito individualmente, mas pensar as disciplinas ou pensar ações dentro de uma licenciatura, por exemplo. Dentro de uma escola, o quanto é importante essa relação, esse diálogo entre instituições diferentes [...]. [...] O Pibid permite uma vivência que dificilmente as disciplinas de licenciatura vão conseguir com um grupo, coletivo grande”. (Agatha/Biologia)

“Sim, o Pibid pode inspirar. Primeiro, uma ação formativa seria os próprios estágios supervisionados obrigatórios, que aqui na universidade chamam de ESO. Então inspirar o ESO no sentido de fazer com que os ESO's pudessem ser mais, como que eu vou dizer, que os alunos tivessem mais presentes nas escolas com uma carga horária um pouco maior, para que eles pudessem experimentar as experiências que os pibidianos têm. Do Pibid, ele também pode inspirar os cursos de formação continuada para professores, porque no Pibid a gente tem formação tanto pra gente, e a gente também elabora formações para os bolsistas e entre nós mesmos, com a utilização de ferramentas digitais novas, de metodologias ativas, de cursos didáticos mais novos que, às vezes, passam despercebidos. Os raros cursos de formação continuada que são ofertados para escolas estaduais, municipais e tão pouco para as federais, às vezes trazem uma discussão muito mais teórica ou, às vezes, somente baseadas em documentos pré-estabelecidos como receitas, como a própria BNCC”. (Brad/Biologia)

“Olha, eu sempre tenho uma fala quando me perguntam isso. Eu acredito que o Pibid não deveria ser um projeto. De tanto que eu acredito no Pibid, eu acredito que ele deveria ser uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, pois como tem essa diferença dos alunos que fizeram Pibid e dos que não fizeram, eu acho que todos deveriam passar por isso. Sei lá, Pibid 1 e 2, dois semestres com todos os alunos da graduação passando pelo Pibid [...]”. (Frank/Física)

“[...] eu acho que de tudo que eu vi na minha vida não tem, eu não conheço, nenhum processo que aconteceu, que fosse mais poderoso do que o Pibid. Eu acho que ele deveria ser ampliado, para que existissem mais grupos de Pibid. Mesmo na Física, na Química, na Biologia, toda área. Que não fosse só uma parte dos alunos sabe, como eu falei que virasse uma disciplina [...]”. (Luca/Física)

“Olha, eu não sei de que formas. Eu acho que [...] o Pibid deveria ser obrigatório para todo estudante de física, graduando de física. Que ele deveria fazer parte até do estágio, que seria um estágio, ou se o aluno participou do Pibid, ele já poderia ter aquilo como estágio... alguma coisa assim. Porque é uma experiência tão rica [...] Então é uma coisa que eu até já falei, isso deveria ser como se fosse um estágio, obrigatório para todo mundo”. (Eddy/Física)

As falas dos supervisores sinalizam que o Pibid é uma importante contribuição para o DPD, tanto daqueles que estão iniciando na carreira (estudantes da Licenciatura), como daqueles que atuam como cofomadores destes futuros professores (supervisores). Por meio das experiências que resultam desta parceria Universidade e Escola, os supervisores apontam para a necessidade de os órgãos competentes terem um novo olhar para as necessidades formativas dos estudantes em formação inicial.

Nesse sentido, os entrevistados apresentam comparações entre o Pibid e os Estágios Obrigatórios Supervisionados e enfatizam o quanto o tempo destinado aos estágios, assim como seu formato, são insuficientes para promover essa aproximação entre universidade e escola e, de fato, promover um DPD que atenda às necessidades educacionais vigentes. Essas reflexões dos supervisores estão em sintonia com Pietri e Santos (2015, p. 3) quando afirmam que o Pibid “se apresenta como possibilidade de experimentar práticas formativas que muitas vezes não são possíveis no modelo de formação previsto nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura”. Todo esse movimento em torno destas duas ações, que coabitam os mesmos espaços pedagógicos, tem gerado muitos questionamentos, como aqueles apontados por Pimenta e Lima (2019):

Seria o PIBID um tipo de estágio ideal? Conseguiria substituir o estágio curricular? Conseguiria atribuir bolsas para todos os estudantes de licenciatura? Teria proposituras para se inserir e tornar-se um projeto institucional nas universidades e nas escolas? Na luta pela formação de qualidade, em que ponto as ações do PIBID e a realidade do estágio curricular, historicamente presente e consolidado, vão se aproximar? [...] PIBID e estágio curricular supervisionado, mesmo ocupando os mesmos espaços pedagógicos, na prática se aproximam em suas ações, de modo que um possa fortalecer o outro no projeto comum da formação de professores? Poderiam ressignificar e apontar possibilidades de se considerar a unidade teoria e prática (práxis) em um projeto que integra as universidades e as escolas públicas? (Pimenta e Lima, 2019, p. 3)

São muitas indagações em torno dessas ações formativas e não pretendemos, neste trabalho, respondê-las. Porém, as reflexões apresentadas pelos supervisores entrevistados sugerem que tais questões carecem de investigação e devem ser privilegiadas por pesquisadores que se dedicam a estudar sobre o DPD e sobre o impacto de determinadas ações ou programas voltados à qualificação docente.

Aspectos a serem repensados em experiências futuras como supervisores do Pibid

Com base na vivência dos supervisores no Pibid, perguntamos aos entrevistados se eles mudariam algo na sua atuação, caso tivessem a oportunidade de novamente integrar algum subprojeto vinculado ao Programa. Dentre as respostas apresentadas pelos entrevistados, algumas delas apontam para a necessidade de ***melhor acompanhamento e mais rigor sobre o trabalho desenvolvido com e pelos bolsistas.***

“Eu acredito que eu ia ser mais criteriosa ainda. Porque eu tenho visto, assim, alguns profissionais extremamente... como eu vou dizer... que não se preocupam com a formação do aluno [...]. Mas o aluno tem que aprender, o aluno está aqui pra isso, eu sou o professor [...]. Na sala de aula, eu tenho que fazer a diferença com o meu aluno, eu vou tentar sempre fazer com o meu aluno, o licenciando que trabalha comigo, colocar o aluno em primeiro lugar [...]”. (Elle/Química)

“[...] Estar mais presente, no primeiro ano foi tranquilo, no outro ano, eu acho que dediquei a minha atenção para elas 70% e eu deveria ter me dedicado mais. Então isso é uma coisa que eu já pensei muitas vezes, sabe? Logo em seguida eu percebi que essa foi uma falha minha, sabe? Estar presente [...]”. (Lila/Química)

“[...] eu mudaria em termos de orientação. Eu acho que eu poderia fazer mais reuniões com meus bolsistas. [...] eu sei que lá com o supervisor institucional eles têm reunião praticamente toda semana, mas comigo não [...]. Mas essa conversa mais abrangente, numa reunião onde todo mundo pudesse compartilhar, isso é uma coisa que eu acho que poderia ser melhor [...]”. (Eddy/Física)

Embora a maioria das respostas tenha sido positivas e satisfatórias em relação às atividades e desempenho dos bolsistas, os professores destacaram alguns pontos que poderiam ser melhorados, caso tivessem a oportunidade de atuar novamente no Pibid. Prestar melhor acompanhamento e orientação para os bolsistas foi um aspecto mencionado por Elle, Lila e Eddy e que demonstra a preocupação destes profissionais com o DPD daqueles que estão sob a sua supervisão.

A partir da reflexão destes supervisores sobre a sua própria prática, enquanto coformadores de professores em formação inicial, e do reconhecimento acerca do que poderia melhorar na sua atuação enquanto supervisores, percebe-se ainda que o

professor se coloca numa posição de repensar aspectos da sua identidade profissional e do seu papel enquanto supervisor, responsável pela formação de licenciandos. Esse movimento de repensar a prática, ao nosso ver, contribui para a formação destes profissionais, especialmente se considerarmos a definição de DPD apresentada por Day (1999). Segundo o autor, o DPD consiste num

“[...] processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, p. 4)

Outro aspecto apontado pelo supervisor Luca, ao refletir sobre o que mudaria na sua atuação, consiste na **criação de espaços que promovessem maior autonomia dos ID's**.

“[...] Eu gostaria que os alunos tivessem um pouco mais presentes, sabe, nas aulas. Não só de olhar, mas de fazer coisas [...]. Eu acho que para eles é um pouco assustador estar em sala de aula e tomar as rédeas daquilo e deixar aquilo acontecer. Muitas vezes eles ficam assim com receio, mas é o que eu gostaria de ver mais. Estimular um pouco mais eles a participar, nem que fosse junto com os alunos do ensino médio, fazendo as atividades [...]. Eu sinto assim que os alunos do Pibid estão numa geração que eles estão acostumados a ver, ficar olhando e não fazer o registro. Isso é uma mudança que eu faria sim, que eu gostaria de ver”. (Luca/Física)

A partir da sua observação sobre a atuação dos bolsistas de ID, Luca ressalta que estes necessitam assumir maior protagonismo nas ações realizadas na escola, ainda que reconheça o quão assustador pode ser para um iniciante tomar as rédeas das situações que ocorrem na sala de aula. Entendemos que o Pibid é um espaço importante para que o licenciando se familiarize com os desafios da docência, especialmente se considerarmos o que diz Tardif (2002) sobre o fato de a formação dos professores, muitas vezes, não considerar as realidades cotidianas do ofício da docência.

Uma **maior aproximação entre supervisor e coordenador de área** é um aspecto mencionado pelo professor Zeca, ao apresentar reflexões sobre a importância dessa interação para o bom desempenho das ações propostas no âmbito do Programa.

“[...] A relação entre o professor supervisor e o coordenador de área é muito importante para a qualidade do trabalho desenvolvido com os bolsistas [...]. Eu comecei a exigir um pouco mais essa aproximação depois de um tempo trabalhando no Pibid, até pela relação ética e honestidade que a gente tem né, a gente recebe uma bolsa, a gente tem que ter, na medida do possível, compromisso com aquilo né? Eu acho que eu tentaria me aproximar dos professores. Não é que exigiria uma aproximação, mas estaria mais

projetado a ter uma relação, porque isso é muito importante. Então se eu começasse a trabalhar no Pibid hoje, eu insistiria mais assim para ter uma conversa mais constante e permanente com o professor coordenador de área. Eu acho que seria esse o ponto principal. Até para a gente ter um conhecimento melhor do contexto. [...] Então eu acho que tentaria ter uma proximidade maior ali com esses professores aí, já desde o início, tentar ali ter um diálogo melhor [...]”. (Zeca/Química)

É bastante desafiador para os professores universitários (coordenadores de área) formar profissionais bem-preparados para enfrentar as demandas que encontrarão no exercício da docência. Por outro lado, também são inúmeros os desafios enfrentados pelos supervisores (professores da educação básica) no exercício da sua função junto à educação básica. É nesse sentido que Zeca comenta sobre a importância de maior integração entre esses dois sujeitos, igualmente importantes para o DPD dos iniciantes na carreira. Assim, concordamos com Zeca quando destaca que o diálogo entre esses agentes educacionais pode promover avanços significativos na boa condução do Pibid.

Por fim, houve supervisores que enfatizaram a sua plena **satisfação pela condução das atividades na supervisão do Pibid**.

“Olha, eu não mudaria nada, foi tudo muito pleno o que eu vivi. Eu não mudaria nada não. Eu seguiria com as mesmas estratégias, incentivando os licenciandos nas suas carreiras, trabalhando junto com eles. Seria o mesmo trem a vapor. Eu acho que eu não mudaria nada não”. (Clarita/Química)

“[...] talvez participar um pouquinho mais, mas eu acredito que já participo bastante também. Sempre você tem alguma coisa que você pode mudar, sempre tem alguma coisa que, talvez, falte [...], mas eu acho que o fato de conseguir participar de novo, já seria uma coisa bem interessante, mas [...] modéstia à parte, eu acho que eu fiz a minha parte bem feita em todo o Pibid”. (Frank/Física)

O sentimento de satisfação e de dever cumprido é evidente nas falas de Clarita e Frank. Na fala de Clarita, especialmente, é notório o seu contentamento em relação ao seu desempenho no projeto e sua influência no DPD dos licenciandos. Esses fragmentos de fala e outros mostrados anteriormente, sinalizam para a importância do Pibid como política de valorização docente. Concordamos com Canan (2012, p. 39) quando defende a permanência do Pibid e argumenta que a participação neste Programa contribui para a ocorrência de um “sentimento de pertencimento, de autoestima elevada, de gosto pela docência, de abandono da visão romântica da profissão por uma visão realista, crítica, comprometida com a formação e com a docência”, por parte dos professores iniciantes. Todo esse êxito atribuído ao Pibid é, sem dúvida, consequência do papel desempenhado pelo supervisor, que por meio da sua atuação favorece o aprofundamento da relação entre teoria e prática.

Recado aos futuros supervisores do PIBID

Na última pergunta da entrevista, perguntamos aos professores supervisores que argumentos eles usariam para incentivar um colega de profissão a participar do Pibid como supervisor. Mais uma vez eles enfatizaram a ***oportunidade de reaproximação com a universidade***.

“Os mesmos que o meu vice-diretor usou comigo: “Vá que você vai ter aproximação com a universidade, você vai ganhar conhecimento, você vai ter novas ideias, você vai trocar ideias, vai ser bom pra você, pra sua vida profissional. Então vá! Independente de bolsa e trabalho, porque vai ser muito bom, vai ser muito bom pra você enquanto pessoa, enquanto professora. Eu nunca fui tão valorizada [choro]. Desculpa aí a emoção! Então eu falaria a mesma coisa, só vai ganhar em conhecimento, só vai ganhar em coletividade, só vai ganhar em aprendizagem, porque o professor, ele tem que ser humilde pra saber que tem que aprender, que ele é um aprendiz e que ele não sabe de tudo. Ele está aqui para todo dia aprender, aprender com a universidade, aprender com os licenciandos, com os estagiários, com os alunos, com o chão da escola, aprendendo. Ele é um eterno aprendiz!”. (Clarita/Química)

“Tudo isso que eu te falei: que é importante, que é inovador, que é troca de ideias, que são visões diferentes, de mundos diferentes... [...] E estar com eles me levou para dentro da universidade e me fez ter uma visão diferente, assim como o Programa fez com que eles fossem para a escola e passassem a ter uma visão diferente do que é a escola. Que não é só simplesmente você chegar e dar aula, porque você é pai, mãe, psicólogo, amigo, porque você tem que ser um pouquinho de tudo isso. Se alguém chegar e me perguntar: “O que você acha de participar do Pibid?” eu vou perguntar: “Você tem intenção de inovar? Se você tem intenção de melhorar a sua prática, participe”. (Lila/Química)

“Eu acho que eu usaria aquilo que me fez convencer, essa possibilidade de diálogo com outras instituições e de quanto isso qualifica, e à medida que qualifica ainda facilita o nosso trabalho, porque essa busca de materiais, de conhecimento, individualmente, é muito difícil. [...]. Para a minha formação ele (Pibid) ampliou e acelerou alguns processos, que talvez fossem coisas que eu nem fosse ter contato, ou nem retomaria, se não fosse por essa relação, tanto com os professores da universidade, quanto com os licenciandos. Eu voltei muito mais para a biologia, para os conhecimentos sobre biologia, depois que eu entrei para o Pibid. Então eu acho que esse seria o meu argumento, te faz um professor que está mais aberto e também que se qualifica nessa relação”. (Agatha/Biologia)

“[...] O conhecimento que você agrega, o fato de você estar de novo na universidade, o fato de você estar conversando sempre sobre a sua disciplina com outros pares, o fato de você estar ajudando os alunos, o fato de você ver que o teu projeto funciona. Por exemplo, eu vi que na minha escola, depois que começou a vir o Pibid, depois que a gente começou a fazer projetos diferentes, alunos do ensino médio procuraram a Udesc para fazer o curso de Física [...]”. (Frank/Física)

Dentre os argumentos mencionados pelos entrevistados para convencer a outro sobre a participação no Pibid, o principal deles reside no fato de o mesmo promover conhecimento e aproximação com a universidade. Nóvoa (1992, p. 26) considera que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços

de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A emoção demonstrada por Clarita mais uma vez aponta o Pibid como uma política de extrema importância para a valorização docente e corrobora a necessidade de continuidade deste Programa, que além de contribuir para o DPD dos participantes, também tem sido um elemento motivador para o interesse de estudantes da educação básica por determinadas áreas, como mencionado por Frank e outros estudos reportados na literatura (Canan, 2012).

Complementando ainda, muitos professores destacaram a **oportunidade de desenvolvimento profissional** através desta parceria universidade – escola:

“[...] já entraram em contato comigo, uma colega dizendo: “eu queria entender, estão me oferecendo aqui, apareceu essa oportunidade do Pibid. Eu disse: “agarra, agarra a oportunidade com as duas mãos, porque a gente só tem a aprender e os alunos irão aprender com a gente, mas a gente também vai aprender com eles né? É força nova, então a gente se agarra nisso. É uma oportunidade de tu estar ali se avaliando e também você acaba avaliando a turma de um outro aspecto, porque quando o pibidiano está lá na frente lecionando, você está ali prestando atenção em como é que cada aluno reage, como é que cada aluno participa e faz a troca com aquele professor”. (Elle/Química)

“Poxa, eu diria pra ele assim... que é uma grande oportunidade, ele vai estar dando continuidade à formação dele e assim, ele vai estar também contribuindo. Porque ali a gente tem três agentes, três participantes imbricados e importantes. Três não, quatro né? O professor da escola, o professor da universidade, os licenciandos e os estudantes. [...]”. (Chloe/Biologia)

“[...] Olha, a gente aprende a cada dia, porque os bolsistas eles são sangue novo que vem para escola, eles trazem assim o que tá de mais novo, além de trazer ânimo, eles trazem as discussões que são feitas na universidade, e a nossa formação inicial já está um pouco distante [...]. A gente tá aprendendo a toda hora com esses alunos, porque eles trazem essas novidades de lá. E, além dessas novidades, a gente tá aprendendo toda hora porque a gente, de uma certa maneira, é impulsionado a rever as nossas práticas”. (Brad/Biologia)

“Eu falaria assim: “Olha, você só tem a ganhar com isso cara...”, porque eles acham, os professores que vão trabalhar, eles acham que vai ter trabalho, muito trabalho. E é diferente, é ao contrário. Você vai diminuir o seu trabalho, porque os alunos do Pibid, eles vão te ajudar e tu vai ver que você vai ter um fortalecimento muito maior até naquilo que está fazendo, porque eles vão trazer coisas novas ou coisas que tu já esqueceu. Então isso vai ser fundamental. Tu vai só ganhar. E uma outra coisa, a satisfação também de estar contribuindo com a formação daquela pessoa. Eu acho isso fundamental [...]. Eu sou um grande defensor do Pibid”. (Eddy/Física)

“Eu falaria que é uma experiência gratificante, que vale a pena ter essa troca, que essa experiência vai contribuir para o desenvolvimento profissional dele, que isso vai contribuir para o melhoramento das condições. [...] o Pibid é um elemento diretamente relacionado à melhoria das condições de trabalho docente, além de ser uma política de formação inicial, ou formação continuada, formação permanente, atreladas ao desenvolvimento profissional [...]. Você vai ter uma melhora na sua condição de trabalho, você vai ter uma bolsa [...] você vai ter a oportunidade de compartilhar experiências sobre tudo, se você se permitir, até aperfeiçoar a sua prática, enfim. [...]”. (Zeca/Química)

“Que você vai estar junto com pessoas que estão discutindo aquilo que é essencial na sua tarefa de professor. Pessoas que estão discutindo não só como ensinar, mas o que ensinar, quando ensinar, como ensinar. Pessoas que tem uma visão diferente da sua, pessoas que vão te abrir os olhos para outras possibilidades. O Pibid é essencialmente um binóculo, uma luneta que te faz mirar para lugares que você não tinha visto, ou se não, uma escada rolante, que no meu caso, leva a gente mais rápido para chegar no lugar que você sabe que existe, mas você nunca teve lá assim, com tanta frequência. Eu acho que é isso. Para esses professores, eu acho assim, a importância do diálogo, você lá vai encontrar pessoas que vão te escutar e pessoas que vão fazer você pensar. E ponto. Isso muda, transforma radicalmente a sua prática, transforma você como pessoa, transforma a sua experiência de sala de aula. Transforma tudo, tudo! Quando eu estava fazendo Unicamp, essa professora que era da faculdade e foi lá na minha escola, ela tinha uma fala, não sei se era dela, mas era de alguém que ela leu que diz assim: “O professor é uma pessoa, e boa parte da pessoa é um professor”. Porque assim que você entra na escola, assim que você se forma professor, não tem jeito de separar o que você é, da profissão que você tem. Não é como você chegar em casa depois de fazer um dia de outro serviço e você já não tem mais aquilo, porque toda vez que você liga uma televisão você acaba lembrando de alguma coisa que você poderia usar. Você para sempre vai ser professor! Uma parte da sua essência, é ser professor. [...] eu me sinto professor, eu sou professor, não estou como professor, EU SOU PROFESSOR! E eu acho que é isso que a gente, como professor, busca. Busca cada vez mais ser aquilo que a gente é. E aquilo entra na alma da gente [...]”. (Luca/Física)

As reflexões acima mencionadas, especialmente a de Luca, tão carregada de significado e sentimento, mostra como o Pibid tem influenciado as concepções destes sujeitos sobre o que é “ser professor”. Entendemos que quando Luca define o Pibid como sendo *“essencialmente um binóculo, uma luneta que te faz mirar para lugares que você não tinha visto, ou se não, uma escada rolante, que no meu caso, leva a gente mais rápido para chegar no lugar que você sabe que existe, mas você nunca teve lá assim, com tanta frequência”*, ele se refere às dificuldades encontradas pelos professores de concretizar ações e projetos que foram viabilizados pela presença e apoio do Pibid na escola. Essa parceria entre todos esses atores que compõem o Pibid, se aproxima da definição de comunidade profissional, espaço onde, de acordo com Fiorentini et al. (2011):

[...] pesquisadores de universidades, professores da escola e futuros professores [...] aprendem a lidar com a diversidade e heterogeneidade da escola, visando à qualidade de uma educação possível para o grande contingente de alunos de classes menos favorecidas. Nessa comunidade, os professores da escola trazem seus problemas e desafios e os formadores de professores e futuros professores tentam atuar/trabalhar em função dessas demandas. [...] Essa inter-relação entre formação docente e mudança curricular, nos levou [...] a assumir uma postura política e epistemológica, que consiste em reconhecer e investir na capacidade de os professores promoverem o conhecimento profissional, as mudanças curriculares e o desenvolvimento profissional, de forma colaborativa e investigativa (Fiorentini et al., 2011, p. 214-215).

O desenvolvimento profissional pode ser vinculado a um “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (García, 1999, p. 144). Nessa perspectiva, consideramos que esse elo estabelecido entre professores experientes e iniciantes, entre professores da educação superior e educação básica é, em grande parte, responsável pelos resultados obtidos pelo Pibid e pelo impacto que este tem promovido no DPD dos participantes. Com base no exposto, defendemos ainda que o Pibid é um potente catalizador do DPD de licenciandos e professores da educação básica, sendo o supervisor peça fundamental para o alcance dos objetivos do Programa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos adotados entendemos que conseguimos responder a nossa questão de pesquisa: *“Quais as compreensões de professores supervisores do PIBID da área de Ciências da Natureza acerca da influência do Programa no desenvolvimento profissional docente?”*. Com base nas entrevistas realizadas, podemos tecer algumas considerações:

Os entrevistados reconhecem que no cotidiano do trabalho, por muitos momentos se deparavam com algumas limitações para inovar as suas metodologias de ensino (isolamento, falta de ânimo e de recursos). Apesar disso, percebiam a necessidade de aprimorar e ampliar as suas estratégias, especialmente diante das tantas transformações educacionais e sociais que vêm acontecendo nas últimas décadas. Segundo estes professores, a formação inicial, assim como as ações formativas oferecidas pelas secretarias de educação, não vem dando conta de tantas demandas e necessidades existentes no ambiente escolar.

Evidenciamos em muitos dos relatos verdadeiros “pedidos de socorro” e de atenção pelos órgãos competentes pela educação no país. São profissionais que muitas vezes se sentem perdidos, isolados e com dificuldades de agir neste cenário permeado por tantos desafios e mudanças. E é nesse contexto que o Pibid surge e oferece a oportunidade de aproximar a escola da Universidade, por meio da parceria entre Professor Universitário, Professor da Educação Básica e Licenciandos. Os resultados dessa parceria são fortemente enfatizados pelos entrevistados em diversos momentos e corroboram a importância deste tipo de interação, já bastante recomendada na literatura.

Outro aspecto fortemente ressaltado pelos professores é o sentimento de valorização, competência e pertencimento, decorrentes das ações desenvolvidas no âmbito do Programa. Todos esses aspectos motivaram alguns destes professores a dar continuidade nos seus estudos e retornar para a universidade em cursos de pós-graduação. Segundo Day (2001), construir e manter o sentido de autoeficácia, motivação, empenho, entusiasmo são aspectos essenciais para a conceituação da formação contínua e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Questões relacionadas à linguagem, às tecnologias, à educação inclusiva também foram mencionadas pelos entrevistados, que reconhecem as contribuições

significativas dos bolsistas de iniciação à docência diante dos desafios que se apresentavam no dia a dia da sala de aula, dentre eles: Que linguagem usar com os alunos que hoje frequentam as escolas? Como trabalhar com tantas tecnologias e novidades na sala de aula e para as quais eu não tive formação? Como incluir aquele aluno com deficiência intelectual na minha aula? Segundo os professores, a interação com os bolsistas de ID foi essencial para que reflexões fossem feitas sobre cada uma destas questões e para que alternativas fossem apontadas.

Em suma, os dados obtidos nessa pesquisa corroboram aspectos já enfatizados por outros pesquisadores, de que o desenvolvimento profissional docente é fortemente influenciado por múltiplos fatores e dimensões, tanto individuais como coletivas. Os resultados também apontam, dentre outros aspectos: para as importantes contribuições do Pibid para o desenvolvimento profissional, tanto do supervisor como dos futuros professores; para os benefícios formativos decorrentes dessa parceria estabelecida entre a universidade e a escola; e para a importância da permanência e valorização deste Programa, que pode servir de inspiração para outras ações formativas, inclusive para os Cursos de Licenciatura.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, I. (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**: métodos de investigação educativa. Ed. Porto Alegre, 2001.

ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: Reunião anual da Anped, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2000.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 13, n. 10, 2005.

ANDRÉ, M. (Org). Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. **Formação de Professores, Culturas – Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36.

AVALOS, B. **El nuevo profesionalismo**: formación docente inicial y continua. In: FANFANI, E. El ofício de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

BANDEIRA, H. M. M. Formação de professores e prática reflexiva. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, 3, 2006, Piauí. **Anais eletrônicos**. Piauí: UFPI, 2006. CD-ROM.

BATISTA, L. S. F; TAKAHASHI, E. K. Desenvolvimento profissional de professores supervisores de Física: contribuições do PIBID na prática docente. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, X, 2015, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos**. Águas de Lindóia: Hotel Majestic, 2015. p. 1-8.

BOHRER, T. R. J; FARIAS, M. E. Perfil pessoal e profissional e as Teorias Implícitas de aprendizagem dos professores de Ciências membros do Programa de Bolsas de Introdução à Docência – PIBID. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, X, 2015, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos**. Águas de Lindóia: Hotel Majestic, 2015. p. 1-7.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf>. Acesso em: 27.ago.2023

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em 12.jul.2022

_____. **Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>> Acesso em 24.jun.2023

_____. **Portaria nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 30.mai.2023

_____. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022.** Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf> Acesso em 16.abr.2023

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 16. Abr. 2023

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais.** Ministério da Educação. 3. ed., 2001.

CANAN, S.R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Formação Docente**, v. 4, n. 6, p. 24-43, 2012.

CAVALLI, M. B.; FERRAZ, D. F. Impactos do PIBID acerca do ensino por investigação na visão dos professores supervisores. **Revista Interfaces da Educação**, v.7, n.21, p. 151-165, 2016.

CARVALHO, M. F. N.; PEREIRA, V.C.; FERREIRA, S.P.A. A (des) motivação da aprendizagem de alunos de escola pública do ensino fundamental I: Quais os fatores envolvidos? In: Universidade Federal de Pernambuco, 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/a%20desmotivao%20da%20aprendizagem%20de%20alunos%20de%20escola.pdf>. Acesso em: 20.Abr.2023.

CARVALHO, A. M. P; GIL, P. D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHACON, E. P; BORGES, M. N. O PIBID – Química sob o olhar do professor supervisor: um estudo de caso. **Revista Thema**, v. 19, n.2, p. 279-294. 2021.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Teacher Learning Communities. Encyclopedia of Education.** 2nd ed. J. Guthrie (Ed.). New York: Macmillan, 2002.

_____. **Inquiry as Stance.** New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, p. 108–122, 2012.

CORTEZ, P.F; SOUZA, M.V; AMARAL, L.O; SILVA, L. C. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Revista Cadernos de Saúde Coletiva**, v. 25 , n.2, p. 113-122. 2017.

COSTA, S.L.; DIAS, S.M.B. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n.17 e 18, 2015. p. 51–60

CUNHA, M. I. O Bom professor e sua prática. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 47, n. 1, p. 80-81. 2005.

DARROZ, L.M.; ROSA, C.T.W.; PREDIGER, N. O PIBID e a dimensão afetiva: perspectivas do professor supervisor. **Ensino Em – Revista**, v.26, n.1, p. 192 -222, 2019.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P.C.A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011.

DAY, C. **Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning**. London: Falmer Press, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMOS, T.V. **Possibilidades para o desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica participantes de subprojetos pibid/capes da área curricular ciências da natureza**. 2016. 363 f. Florianópolis/SC. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

DORNELES, A.; SOUZA, M. L.; GALIAZZI, M. C. A escrita de histórias de sala de aula nas Rodas de Formação do PIBID – FURG. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011. p. 1-11.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

_____. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 570-590.

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revistas Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42. 2018.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Revista Bolema**, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

_____; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda – chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos avançados**, v.15, n.4, p.259-268, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIZA, L.S.; SILVA, J.G.; SILVA, M.A. As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores. **Kiri – kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.5, vol.1, 2020.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

HAMMOND, L.D; WEY, R. C; ANDREE, A. RICHARDSON, N; ORPHANOS, S. **Professional Learning in the Learning Profession: a Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad**. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009.

HUBERMAN, M. The professional life cycle of teachers. **Teachers' College Record**, v. 91, n. 1, p. 31-57, 1989.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018.

HOUAISS, A; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. 1986 p. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar – se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, v. 14, 2011.

KRASILCHIK, M. REFORMAS E REALIDADE: o caso do ensino das ciências. **Revista São Paulo em Perspectiva**. v.14, n. 1, 2000.

KULISZ, B. **Professores em cena: o que faz a diferença**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARUCCIA, M.M; MELO, E.M. A percepção da linguagem nas relações professor – aluno. **Revistas PUC**. São Paulo. Ano XII. v.24, n.2, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de Professores. IN: LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, p. 37 – 50, 2011.

LIEBERMAN, A. Practice that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. In M. McLaughlin & I. Oberman (Eds.). **Teacher Learning: New policies, new practices**. New York: Teachers College Press. 1996.

LUDKE, M; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005

LOPES, E. A. M.; ZANCUL, M. S.; BIZERRIL, M. X. A. A escolha pela carreira docente: os casos dos cursos de licenciaturas em ciências naturais e educação do campo. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, 2013, n.º extra, pp. 1937-1941.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARIANO, I.A. **O professor da escola pública inserido em um programa de formação: contribuições para sua motivação, construção de identidade e prática docente no contexto do PIBID – UNICAMP**. 2019. 259 f. Campinas/SP. Tese. Universidade Estadual de Campinas. 2019.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 247- 260, 2017.

MEIRELES, C.D. **O papel da motivação na prática docente**. 2015. 23f. João Pessoa/ PB. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de psicopedagogia, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

MONTEIRO, L. N. S. Qualificação docente: contextos e perspectivas educacionais. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.30, p. 96 – 111, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NASCIMENTO, W. E; BAROLLI, E. Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX, 2013, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos**. Águas de Lindóia: Hotéis Majestic e Bela Vista, 2013. p. 1-8

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: A trajetória de uma professora supervisora no PIBID. **Educação em Revista**, n.34, p. 1- 26, 2018.

NOGUEIRA, K. S.C; FERNANDEZ, C. O impacto do PIBID na formação de professoras experientes. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XII, 2019, Natal. **Anais eletrônicos**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. p. 1-7.

NÓVOA, A. (Org). **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-31.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Ed. Educa, 2009.

- OLIVEIRA, J. E. B. M. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental**. Rio de Janeiro/ RJ, 2008. 254f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- PASSOS, C; NACARATO, A.M; FIORENTINI, D; MISKULIN, R.G.S; GRANDO, R. C; GAMA, R.P; MEGID, M.A.B.A; FREITAS, M.T.M; MELO, M.V. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante Revista de Investigação em Educação Matemática**, v. 15, n. 1-2, p. 93-219, 2006.
- PANIAGO, R.N; SARMENTO, T; ROCHA, S.A. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, v.34, 2018
- PEREIRA, J. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 111, 1999.
- PIETRI, E; SANTOS, V. M; UTSUMI, M. C ; GALIAN, C. V. A. (Orgs). **A cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: O Pibid na Universidade de São Paulo (2011 – 2014)**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.
- PIMENTA, S; LIMA, M. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019.
- PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Revista Educação e Matemática**, n. 31, p. 9-12, 1994.
- _____. Da formação ao desenvolvimento profissional. **Actas do ProfMat98**, p. 27-44, 1998.
- REBOLO, F. BROSTOLIN, M.R. Diálogos formativos entre a universidade e a escola no contexto do PIBID/UCDB: contribuições para a formação docente. **Revista Formação Docente**, v. 7, n. 12, p. 35-48, 2015.
- SÁ, L.P. Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente. **Revista Electronica de Ensenanza de las Ciencias**, v. 8, n. 2, p. 617-627, 2009.
- SAMPIERI, C. L. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 5ª Ed., 2013.
- SANDRI, V.; TERRAZAN, E. A. Caracterização de práticas de supervisão docente desenvolvidas por bolsistas supervisores participantes do PIBID. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX, 2013, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos**. Águas de Lindóia: Hotéis Majestic e Bela Vista, 2013. p. 1-8
- SANTANA, F.A; NEVES, I.R. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 786-797, 2017.
- SANTOS, C. W; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019018, 2019.

SED, Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis: Editora Secco, 2019. 60 p.

SENA, C. M.; HARRES, J. B. S. Avanços e obstáculos nas interações universidade – escola no âmbito do PIBID de Química da PUCRS. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XI, 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SILVA, L.B; SÁ, L.P; HINKEL, J. Mapeamento de trabalhos publicados no ENPEC sobre o PIBID: Professores supervisores em foco. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, XXI, 2023, Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2023. p. 1-8.

STANZANI, E. de L.; BROIETTI, F.C.D.; PASSOS, M.M. As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n.4, p. 2012, p. 210-219.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TAPIA, J. A.; FITA, E.C. **Contexto, motivação e aprendizagem**. In: TAPIA, J.A. A motivação em sala de aula: o que é, como faz. 5ª Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago, 1993. 312 p

TWENGE, J. M. **iGen: Por que as crianças de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a vida adulta** / Jean M. Twenge; tradução Thais Costa - 1. ed. São Paulo: nVersos, 2018.

APÊNDICE A – Material para a entrevista semiestruturada

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) docente,

Você está sendo convidado(a) para participar, de modo voluntário, da pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela acadêmica Larissa Barroso da Silva. O objetivo da pesquisa é analisar a influência do PIBID no desenvolvimento profissional de professores supervisores da área de Ciências da Natureza.

Esse trabalho é orientado pela Profa. Dr. Luciana Passos Sá (<http://lattes.cnpq.br/9320228970020024>) credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

A forma de coleta de dados se dará por meio de entrevistas individuais semiestruturadas e grupo focal. Assim, você será convidado (a) para uma entrevista que acontecerá com data e horário previamente agendados. A entrevista será realizada entre o pesquisador e o (a) docente e, para tanto, será usada a plataforma de videoconferência Google Meet. Após as entrevistas individuais será realizado um grupo focal na mesma plataforma de videoconferência, com todos os participantes da pesquisa. A discussão gerada nesse grupo será gravada para posterior transcrição e análise.

Para tanto, solicitamos sua colaboração, sendo garantido: (I) o seu anonimato; (II) a liberdade de deixar a pesquisa a qualquer momento, sem constrangimento; (III) a possibilidade de ter seus dados desconsiderados, se pedido; (IV) seu acesso aos resultados da pesquisa; (V) o uso restrito dos resultados no âmbito da pesquisa para publicações (periódicos, congressos, livros e dissertação); e (VI) seu acesso aos textos dessas publicações. O prazo de guarda dos dados desta pesquisa é de, no mínimo, cinco anos.

É importante ressaltar que existe, ainda que mínimo, o risco de exposição do participante ou a quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional por parte do pesquisador, podendo provocar algum tipo de desconforto ou constrangimento, no âmbito pessoal e/ou profissional do participante. Além disso, os procedimentos empregados podem evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis ao participante. Não estão previstas despesas quanto à sua participação

neste estudo, mas em caso de ocorrência de eventuais custos, como transporte e alimentação, você será ressarcido integralmente. Em casos de danos oriundos da sua participação nesta pesquisa, será realizada a devida indenização dos mesmos e a assistência será feita via contato com o pesquisador responsável.

Informações podem ser obtidas com Larissa Barroso da Silva, telefone: (47) 996635113, endereço: Rua Iguaçu, nº 533, bloco A, apt. 302, Santo Antônio, Joinville; e-mail larisbarroso@gmail.com; ou Profa. Dr. Luciana Passos Sá, pelo e-mail luciana.sa@ufsc.br, telefone (48) 37213612, sala 309, 3º andar, Departamento de Química, CFM, R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n - Trindade, Florianópolis - SC.

O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O endereço físico do CEPESH-UFSC (item IV.5.d da res. 466/12 e art. 17 inc. IX da res. 510/16): Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. Esse TCLE foi elaborado em duas vias, que foram devidamente rubricadas e assinadas.

Larissa Barroso da Silva (**Pesquisadora**)

Luciana Passos Sá (**Orientadora**)

Conforme as informações acima, eu, _____,
RG n. _____ SSP/____, considero-me devidamente esclarecido (a) e autorizo a utilização de minhas respostas em questionários ou entrevistas da pesquisa como fonte de dados, seja em todo ou em parte, editado ou não, para fins científicos e culturais, ciente de que a qualquer momento posso solicitar novas informações ou mudar minha decisão.

Florianópolis, ____ de _____ de 2022.

Assinatura: _____

Telefone(s) para contato: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os docentes

PERGUNTAS GERAIS
<p>Você possui licenciatura plena em qual área do conhecimento?</p> <p>Quando concluiu o curso de graduação?</p> <p>Cursou algum curso de pós-graduação? Se sim, qual?</p> <p>Há quanto tempo atua como professor na educação básica? Tem alguma experiência em outros níveis de ensino (ensino superior, por exemplo)?</p> <p>Além do PIBID você participou de outros programas de qualificação docente? (Residência Pedagógica, PARFOR etc.)</p> <p>Por quanto tempo atuou como professor supervisor no PIBID?</p> <p>Além da bolsa, que outras razões o motivaram a participar do PIBID como supervisor?</p>
<p>IMPORTÂNCIA DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO SUPERVISOR</p> <p>O <i>Desenvolvimento Profissional Docente</i> (DPD) tem sido objeto de inúmeros estudos e na literatura há várias compreensões acerca do seu significado. Fiorentini (2008), por exemplo, define o DPD como um processo contínuo que inicia antes do ingresso do sujeito na licenciatura, estende-se ao longo da vida profissional e acontece nos inúmeros espaços e momentos, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais. Nessa perspectiva, você considera a sua atuação como supervisor (a) do PIBID uma experiência que somou no seu DPD? Se sim, de que forma?</p> <p>Existe alguma diferença entre o (a) professor (a) _____ antes do PIBID e o (a) professor (a) _____ depois do PIBID?</p> <p>É sabido que o supervisor tem um papel fundamental no PIBID, afinal é ele que acompanha de perto os licenciandos na escola, atuando também como formador destes futuros professores. Nesse sentido, que estratégias foram empregadas por você para fomentar a autonomia destes estudantes diante das atividades realizadas na escola?</p>
<p>Você vem de uma formação anterior à existência do PIBID e como supervisor (a) pôde vivenciar o processo formativo de estudantes que participaram do Programa como bolsistas de ID. Como você compara a sua própria formação com a destes estudantes?</p> <p>Como você avalia a interação estabelecida pela tríade PROFESSOR UNIVERSITÁRIO/PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA/LICENCIANDO no âmbito do PIBID?</p>

Na sua visão, há saberes, competências e habilidades mobilizados dentro do PIBID que vão além daqueles vivenciados em outras experiências formativas que tenha participado após o término da graduação? Explique.

PIBID COMO INSPIRAÇÃO PARA OUTRAS AÇÕES FORMATIVAS VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Na sua opinião, o PIBID poderia inspirar outras ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes e/ou experientes? Se sim, de que formas?

ASPECTOS GERAIS

Há algum acontecimento ou experiência que para você foi marcante no PIBID e que, de alguma forma, contribuiu significativamente para o seu desenvolvimento profissional?

Se você fosse novamente selecionado para participar como supervisor no PIBID, o que você mudaria na sua atuação, considerando a experiência anterior e outras experiências vivenciadas fora do Programa.

Se tivesse que incentivar um colega de profissão a participar do PIBID como supervisor, que argumentos você usaria para convencê-lo?