

Desenvolvimento profissional e inovação pedagógica: a experiência de formação dos professores supervisores do PIBID na Região dos Inconfidentes-MG

Professional development and pedagogical innovation: the formation experience of PIBID supervisor teacher in the Inconfidentes region (Minas Gerais)

*José Rubens Lima Jardimino**
*Andressa Maris Rezende Oliveri***
*Ises Mitiko Masago Silva****

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma investigação em rede desenvolvida no OBEDUC pela UECE, UFOP e UNIFESP, denominada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID”, que teve como objetivo reconhecer as contribuições do programa para a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica que integram o PIBID. Neste artigo, serão apresentadas considerações sobre a experiência de formação dos professores supervisores da Região dos Inconfidentes - MG, no que se refere ao desenvolvimento profissional e a inovação das práticas pedagógicas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com trinta docentes. Os dados foram analisados a partir da perspectiva de Candau (2009), Garcia (2009), Nóvoa (1995) e Jardimino *et. al* (2014), entre outros. Dentre os resultados, destaca-se que os entrevistados apontam que essa experiência de formação contribuiu para a ressignificação das práticas e para o seu desenvolvimento profissional. Assim, programas de formação nos moldes do PIBID podem ser pensados como uma alternativa de formação também para os docentes experientes, firmada na reflexão sobre a prática e na troca de experiências.

Palavras-chave: Professor supervisor; Desenvolvimento profissional docente; Formação continuada; Inovação pedagógica.

ABSTRACT

This paper is a small part of a network investigation developed at OBEDUC by the universities UECE, UFOP e UNIFESP, called Teacher Professional Development and Pedagogical Innovation: Exploratory Study on Pibid's Contributions”. The objective of the research is to recognize the contributions of PIBID in the continuous formation and the professional development of basic education teachers that integrate the program. Considerations on the training experience of supervisors teachers in the Inconfidentes Region – MG State will be presented. These contributions add to the professional development and innovation of pedagogical practices. Semi-structured interviews were carried out with thirty teachers. The data were analyzed from the perspective of the authors Candau (2009), Garcia (2009), Nóvoa (1995) and Jardimino *et. al* (2014), among others. According to the results, the interviewees point out that this training experience contributed to the re-signification of the practices and to their professional development. In this way, training programs along the lines of the PIBID can be thought of as an alternative training for experienced teachers, based on reflection about practice and exchange of experiences.

Keywords: Supervisor teachers; Professional teacher development; Continued education; Pedagogical innovation.

* Doutor em Ciências Sociais com Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Université Laval, Quebec, CA. Coordenador do Grupo de Pesquisa-FOPROFI/CNPq; Presidente da Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). E-mail: jrjardilino@uninove.com.br

**Graduada em Letras e mestre em educação pela UFOP, professora substituta do Instituto Federal de Minas Gerais, Pesquisadora do FOPROFI - Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente UFOP/CNPq. E-mail: andressamaris@yahoo.com.br

*** Professora efetiva da Rede Municipal de Mariana, especialista em Educ. Matemática e pesquisadora do Observatório da Educação - UFOP;CAPES.

Introdução

Com a promulgação da Lei nº 9394 -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), ainda na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e nos anos 2000, nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil vivenciou diversas mudanças no campo educacional em todos os níveis de ensino.

No âmbito da formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/1996) determina que a formação inicial e continuada dos professores deverá ser realizada em nível superior. Tendo em vista estas e outras demandas da educação básica, é estabelecida em 2009, no governo Lula, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Jardimino (2015, p.835) esclarece que muitas ações foram realizadas na esfera educacional, entretanto, é necessário trabalhar na criação de uma política nacional de formação de professores que proponha ações de longa duração, ou seja, uma “política de Estado que dê fisionomia à Formação de Professores, crie uma identidade própria, uma política que faça uma ‘revolução’ e não somente reformas, nas instituições e nos currículos da formação”.

Diante desse panorama, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é constituído como um programa federal voltado para a valorização e aperfeiçoamento da formação inicial de professores para a educação básica (CAPES-PIBID), sendo coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O programa foi instituído a partir do Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010 e incluído no texto da LDBN, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. No entanto, a primeira chamada pública do PIBID, ocorreu em 2007, por meio de edital do Ministério da Educação, para as instituições federais de ensino superior, com caráter de fluxo contínuo. O programa visa à formação inicial de professores a partir da vivência no dia a dia escolar; da articulação entre teoria e prática; da união entre escola e universidade na promoção de práticas pedagógicas inovadoras; no trabalho com investigação e pesquisa e da mobilização dos professores da educação básica como coformadores no processo de formação dos futuros professores.

Conforme nos aponta Jardimino e Oliveri (2013), o PIBID se destina a formação do professor iniciante e não tem como prioridade a formação continuada de professores. A sua principal preocupação é o incentivo, o estímulo e a permanência dos alunos das licenciaturas na carreira docente. Os professores da educação básica que atuam no programa como professores supervisores desempenham o papel de coformadores dos futuros professores (BRASIL, 2010), pois, eles têm a função de mediar e auxiliar os licenciandos nesse processo de vivência do ambiente escolar, na articulação entre teoria e prática, na parceria entre escola e universidade, na troca de experiências e também na construção práticas pedagógicas de caráter inovador.

Diante disso, Jardimino e Oliveri (2013, p. 45-46) também consideram

[...] que os momentos de troca de experiências entre escola e universidade resultam em benefícios e momentos de reflexão/formação para os licenciandos e para os professores-supervisores. Na mediação didático-pedagógica dos projetos, esses professores estabelecem trocas de conhecimentos profissionais – teóricos e práticos – com os alunos, futuros professores.

O presente trabalho tem como proposta o debate a respeito da formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica que integram o PIBID, na qualidade de professor supervisor. Os dados apresentados foram recolhidos a partir da investigação em rede desenvolvida em parceria pela UECE, UFOP e UNIFESP, denominada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID”, financiada pelo Programa Observatório da Educação¹ (OBEDUC/CAPES – Edital 049/2012)², que teve como objetivo reconhecer as contribuições do PIBID para a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores.

Desta forma, serão apresentadas algumas considerações a respeito da experiência de formação dos professores supervisores que integram a Região dos Inconfidentes – MG, área de pesquisa da UFOP, no que se refere às contribuições para o seu desenvolvimento profissional, formação continuada e inovação das práticas pedagógicas. Os dados foram coletados por meio de trinta entrevistas semiestruturadas com os professores supervisores, utilizando para a tabulação o *software* Nvivo9 e analisados a partir da perspectiva de García (1999 e 2009), Nóvoa (1995), Candau (2009), Farias, Jardimino e Silvestre (2012), entre outros.

Dentre resultados, nota-se que os professores supervisores apontam que essa experiência de formação contribuiu para a resignificação das práticas pedagógicas e para o seu desenvolvimento profissional. Assim, programas de formação nos moldes do PIBID podem ser pensados como uma alternativa de formação também para os professores experientes, firmada na reflexão sobre a prática e na troca de experiências, promovendo novos olhares para a profissão e para a prática docente.

Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: breve reflexão

A formação de professores reflete questões que permeiam a educação nos dias atuais, sendo influenciada por condicionantes sociais, políticos, culturais, entre

¹ O Programa Observatório da Educação é resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI. Foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Acesso em: 12 jan. .2017. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>.

² Esta pesquisa também faz parte dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Formação e Profissão Docente - FOPROFI, da Universidade Federal de Ouro Preto.

outros. Em vista disso, torna-se necessário o investimento na formação continuada e no desenvolvimento profissional docente frente aos desafios impostos pelo mundo moderno.

Diante deste quadro, recorre-se a Nóvoa (1999 p. 30) que faz uma observação sobre o projeto de formação

[...] o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento (individual e coletivo), que crie condições para que cada um defina os ritmos e os percursos de sua carreira e para que o conjunto dos professores projecte o futuro desta profissão[...].

Compreende-se que a formação de professores e, conseqüentemente, a prática docente contemplam uma série de atitudes que se traduzem em experiências e reflexões que vão se consolidando ao longo da carreira. Assim, as dimensões pessoal, profissional e organizacional da escola, na perspectiva de Nóvoa (1995), devem ser vistas como componentes necessários à formação de professores e ao seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento pessoal pauta-se numa perspectiva crítico-reflexiva por proporcionar uma ressignificação das práticas pedagógicas “reconstrução permanente de identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25). Já o desenvolvimento profissional surge com o conceito de produção da profissão docente e da apropriação de saberes, mas não de forma individual e, sim, coletivamente. E o desenvolvimento organizacional mostra a necessidade de interação com a escola, de um investimento educativo dos projetos da escola, enxergando de forma complementar as atividades de formação e trabalho neste ambiente. Nessa perspectiva de formação, os educadores são vistos como produtores da sua profissão, promovendo interações no ambiente educativo, atuando como agentes da mudança e contribuindo com experiências inovadoras.

Outro conceito discutido na formação de professores diz respeito a formação continuada. Imbernón (2011) compreende tal conceito como um fator importante no processo de desenvolvimento profissional, pelo fato de que ele abarca temas relativos ao trabalho docente, à carreira, aos salários, às condições de trabalho, dentre outros. Além disso, ele aponta que essa formação deve acontecer de modo contínuo e permanente ao longo da vida profissional dos professores. A escola, para este pesquisador, é um ambiente propício ao fomento dessa formação, por proporcionar um espaço coletivo de reflexão e troca de experiências.

A formação continuada também é entendida por Garcia (1999) como um caminho reflexivo e colaborativo entre o conjunto dos professores na escola, tendo como foco a troca de experiências e saberes que fazem com que os docentes sejam protagonistas da sua própria formação. Assim como Imbernón (2011), García (op.cit.) compreende a formação continuada como um dos componentes do desenvolvimento profissional, porque se liga ao trabalho docente e à vida pessoal e profissional dos professores.

No processo de desenvolvimento profissional, a reflexão sobre a prática é um fator relevante. Imbernón (2010, p.43) aponta que a reflexão sobre a prática conjugada com a realidade na sala de aula, com estudos e com troca de experiências colaboram para tornar “possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática”. Ele também salienta que o desenvolvimento profissional docente deve conjugar o desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si próprio, conhecimento cognitivo e teórico (IMBERNÓN, 2011) em situações profissionais na escola, pois essa conjugação de fatores contribui para a valorização da profissão de professor. Desta forma, o docente pode redimensionar a relação que possui com a sua prática, com o campo teórico e com outros aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, seja com a escola, com os alunos, com as políticas educacionais entre outros aspectos.

Por sua vez, Tardif (2012) defende que os docentes são produtores de saberes e conhecimentos que vão se formando e sendo moldados durante a sua vivência profissional e exercem influência em sua prática profissional. Esse processo de ressignificação e reflexão sobre os conhecimentos e o trabalho prático na sala de aula levam os professores a procurar novos caminhos para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a propor novas formas de trabalho. Assim, todo esse percurso se liga ao conceito de inovação das práticas na sala de aula.

O conceito de inovação abarca ideias relativas a noção de mudança e de ressignificação, conforme o dicionário Aurélio Século XXI. Já no campo educacional, Ferreti (1980) já apontava que este conceito deve ser analisado a partir das concepções de educação que se tem em cada época, pelo fato de que elas irão influenciar as práticas pedagógicas de cada período, fazendo com que tenham contornos diferenciados, conforme os objetivos estabelecidos. Jardimino; Moreira; Santos (2014) apontam que o conceito de inovação está ligado à mudança. Ela, por sua vez, acarreta um processo de adaptação mediante as inovações.

O trabalho de mudança, ressignificação das práticas e a inovação, perpassam o desejo e a disposição do professor em arriscar-se, em estar consciente dos desafios do percurso e em ousar melhorar suas práticas (CARDOSO, 1997). Desta forma, o docente precisa estar inserido em todas as etapas de construção do projeto de inovação das práticas pedagógicas. Além disso, ele também precisa ser um empreendimento que deve estar inserido na agenda de toda a escola, tendo a colaboração dos docentes, coordenadores, direção, demais funcionários, alunos e pais.

Assim, de acordo com Imbernón (2011), os conceitos de inovação e desenvolvimento profissional se unem pelo fato de que levam em consideração os processos de reflexão sobre a prática pedagógica, com o intuito de ressignificá-la. Mesmo que as tentativas de mudança das práticas não tenham o resultado desejado, esses novos conhecimentos incorporados na profissão colaboram para a mudança e para o desenvolvimento profissional. Como também contribuem para a construção de um novo conceito de profissionalidade docente “que deve romper com inércias e

práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 24).

Desta forma, a expressão inovação pedagógica carrega consigo a ideia de que esses saberes e conhecimentos dos professores são construídos a partir das experiências profissional, pessoal, social e na escola (IMBERNÓN, op.cit.), e precisam ser constantemente revisitados para que possa ocorrer a mudança nestes contextos. Compreende-se que esse ato de reflexão e ressignificação das práticas direcionado para a mudança compõem o mosaico do conceito de desenvolvimento profissional proposto por Nóvoa (1995) e García (1999).

O campo de pesquisa na Região dos Inconfidentes – MG e o percurso metodológico

A pesquisa “Desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” foi financiada pelo Observatório da Educação (OBEDUC-CAPES, edital nº049/2012) e desenvolvida em rede por três universidades: UECE, UFOP e UNIFESP. Seu objetivo é reconhecer as contribuições do PIBID para a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores do PIBID. As universidades que compõem o grupo de pesquisa trabalham com regiões distintas que, devido às suas especificidades, apresentam percepções diferentes.

O núcleo UFOP tem como área de pesquisa a Região dos Inconfidentes- MG³. Nesta região há duas IFES que desenvolvem projetos do PIBID nas escolas das redes municipal e estadual, das cidades de Ouro Preto e Mariana: a Universidade Federal de Ouro Preto -UFOP e o Instituto Federal de Minas Gerais -IFMG/*Campus* Ouro Preto. A UFOP participa do programa desde 2009, denominado PIBID/PED-UFOP, e havia enviado a CAPES, até o momento da coleta de dados, três projetos institucionais que contemplavam dezesseis subprojetos em várias áreas do conhecimento referentes aos seus cursos de licenciatura. Já o IFMG-*Campus* Ouro Preto participa do PIBID desde 2011, seu projeto institucional é denominado PIBID/IFMG e continha 2 subprojetos que abrangiam seus cursos de licenciatura.

Até o momento dessa pesquisa, teve-se o reconhecimento, a partir de informações fornecidas pelas escolas, de 51 professores supervisores integrantes do PIBID. Logo após esse levantamento, efetuou-se um primeiro contato com os professores supervisores por meio de uma carta-convite para participação na pesquisa e um questionário de perfil que buscava levantar informações a respeito da formação e experiência profissional, área e atuação no PIBID, além de informações pessoais.

³ Essa designação refere-se a uma localização histórica, mais que uma divisão geopolítica de Minas Gerais. No mapa político do IBGE, é designada como a microrregião de Ouro Preto pertencente à mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte. Compreende os municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos.

Após essa etapa de aproximação, obteve-se a adesão de trinta professores supervisores que estavam nas condições de egressos e ativos no programa. Os professores supervisores eram, em sua maioria, do sexo feminino, sua idade variava entre os 20 e 60 anos. Com relação à sua formação inicial, têm-se professores que são bacharéis e também licenciados. Além disso, maioria deles havia cursado alguma especialização, dois deles já eram mestres e outros estavam fazendo novas especializações e dois docentes faziam mestrado. O tempo de atuação no magistério variava entre 1 e 25 anos de carreira. No que se refere a atuação dos professores no PIBID, grande parte deles eram egressos, o tempo de atuação variou entre menos de 1 ano a mais de 4 anos de participação.

Os trinta professores supervisores participaram de uma entrevista semiestruturada que foi analisada segundo a abordagem qualitativa. Para a tabulação dos dados foi utilizado o *software* NVIVO9. O trabalho com este *software* auxiliou no agrupamento das falas nas categorias propostas para análise dos dados. Desta forma, construiu-se duas categorias, chamadas no software de “nós”, “Desenvolvimento profissional docente” e “Inovação pedagógica”. Estas duas categorias foram divididas em subcategorias, os “subnós” no software e depois em subsubcategorias, “subsubnós”, para facilitar o recorte e a análise das entrevistas.

O nó “Inovação pedagógica” abarca dois subnós: “Práticas inovadoras” e “Experiência no PIBID”. Este nó tem por intento apresentar as percepções dos professores supervisores do programa a respeito do conceito de práticas pedagógicas inovadoras, sua articulação, seu desenvolvimento e implicações no trabalho do professor, na relação com os alunos e no cotidiano escolar, como também discutir como a experiência de participação no PIBID promoveu reflexões a respeito da organização do trabalho pedagógico, da prática profissional e na forma de se relacionar com o conhecimento e também com os alunos.

Neste momento, serão apresentadas algumas considerações referente ao subnó “Experiência no PIBID, pertencente ao nó “Inovação Pedagógica.⁴ Este subnó busca reconhecer, com o olhar voltado para a profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1995), as experiências de formação que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores e para a inovação das práticas pedagógicas no processo de formação dos futuros professores. Assim, serão discutidos temas relativos à mudança na relação professor-aluno; mudança na organização do trabalho pedagógico; mudança na relação com o conhecimento e mudança na prática profissional.

A experiência de formação no PIBID: o que os professores supervisores nos revelam?

⁴ Os dados empíricos completos da pesquisa contemplando, além do nó “Inovação Pedagógica” e seus subnós, o nó “Desenvolvimento Profissional Docente” e seus respectivos subnós, ainda serão publicados em outros trabalhos.

O primeiro subsubnó abordado na categoria “Inovação Pedagógica” é “Mudanças na relação professor-aluno”, que tem como tema a relação entre professor supervisor e alunos da educação básica no contexto de vivência do PIBID na sala de aula e os novos olhares e contornos que esta relação adquiriu, contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos.

O complexo processo das relações humanas se reveste de intenções para uma melhor relação em sala de aula, a qual pode contribuir para a melhoria do aprendizado. O professor supervisor (P48LLPE)⁵ faz uma reflexão a respeito da sua prática pedagógica em sala de aula antes e depois da participação no programa. Para ele, a sua relação com os alunos se tornou mais próxima, influenciando seu modo de agir e pensar com relação às propostas deles. Já o professor supervisor (P49ACA) aponta que há uma busca por criar uma relação de aprendizagem em que o saber é compartilhado entre estes dois agentes. As atividades planejadas dentro do programa intensificam essa relação e o professor sai de cena como o principal detentor do “saber”, abrindo espaço para novas parcerias no ensino e aprendizagem, promovendo a motivação e a adesão dos alunos. Em razão disso, há uma intensificação das relações sociais, pois a presença de outros orientadores em sala contribui para uma maior flexibilidade de aprendizagem e percepção de outros saberes.

A partir da observação da relação dos licenciandos com os alunos e da participação desses alunos da educação básica no desenvolvimento das atividades propostas, o professor supervisor (P50MA) observa que

[...] às vezes através de uma aplicação de uma oficina do PIBID a gente vê um determinado aluno, ele tem um certo potencial que não havia identificado antes. [...] As oficinas elas me mostram muito isso. Há uma forma que a gente pode ensinar, que os alunos podem aprender (P50MA).

Neste fragmento, pode-se destacar que a possibilidade de percepção dos alunos durante as atividades, contribuiu para uma maior integração dos envolvidos no processo educativo, para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, além da ressignificação do processo de ensino e aprendizagem.

O professor supervisor (P45LLIE) aponta que a partir da observação da relação e do trabalho desenvolvido pelos futuros professores com os alunos da educação básica, ele percebeu que poderia aprimorar sua relação com seus alunos, promovendo uma maior aproximação e adesão deles às atividades propostas. Desta forma, os docentes têm a oportunidade de se verem como profissionais a partir da observação de si próprio e também do outro.

Sobre estes aspectos, Morales (2006, p.26) aponta que

Uma influência específica vem da relação do professor com os alunos (disponibilidade, interesse manifestado por todos os alunos, paciência, boa preparação das aulas, etc.) Além disso quer se pretenda conscientemente quer não, os métodos utilizados na sala de aula, os exercícios, as práticas etc,

⁵ Nomenclatura utilizada pelos três núcleos de pesquisa para a identificação dos sujeitos. A letra P indica professor; os números determinam a entrevista; as letras identificam a área de atuação do docente no subprojeto do PIBID; e a letra E ou A apontam se o professor é egresso ou ativo no programa.

podem influenciar notavelmente não só no aprendizado dos conteúdos ou habilidades dos alunos, mas também com suas atitudes em relação à matéria, ao estudo e ao trabalho, assim como a respeito de si mesmos.

Essas considerações possibilitam a compreensão de que a proposta de trabalho do PIBID colabora para o desenvolvimento e ressignificação das práticas pedagógicas dos professores supervisores, como também para aperfeiçoamento da relação entre professor e alunos. À medida que se vive uma experiência, o sujeito altera e acumula conhecimentos que vão ser traduzidos em novas relações e situações em sua vida pessoal e profissional.

O segundo subsubnó “Mudanças na organização do trabalho pedagógico - OTP” visa compreender como se desenvolveu o trabalho pedagógico dos professores supervisores no PIBID, sendo um programa voltado para a formação inicial docente. Os professores entrevistados relatam que a inserção das atividades do programa foi adequando-se, paulatinamente, ao cotidiano da sala de aula. Eles apontam que as propostas dos subprojetos, nos quais estavam inseridos, foram tomando forma e contribuindo para o aprimoramento do seu trabalho e também em sua vivência na sala de aula.

Como já ressaltado anteriormente, as particularidades que envolvem a profissão docente requerem uma transformação na prática, mas, para que isso ocorra, é necessária uma ação reflexiva. O PIBID, ao ser inserido na sala de aula, colabora para que o professor supervisor possa analisar e dar um novo significado às práticas pedagógicas. Para propiciar um espaço de troca de conhecimentos e experiências, todos os agentes envolvidos precisam estar ligados à proposta do planejamento pedagógico em que os licenciandos e os docentes participam e integram as dinâmicas de trabalho. Surge, então, a prática pedagógica, advinda de um processo coletivo de reflexão, discussão e planejamento de cada etapa do trabalho dentro dos limites e possibilidades dos envolvidos nesta empreitada, conforme observaram os professores supervisores (P37EFE e P49ACA).

O professor supervisor (P39EFA) complementa que o processo de planejamento dos conteúdos ministrados durante as aulas, proporcionou-lhe uma organização e visão ampliada do trabalho a ser desenvolvido, além de promover uma maior desenvoltura para a realização das atividades. A inserção de atividades práticas e atividades interdisciplinares também foi citada como um diferencial nas aulas. A construção coletiva do trabalho pedagógico promove uma maior autonomia e novas possibilidades de desenvolvimento profissional, como também uma mudança na percepção sobre as estratégias de planejamento e execução do trabalho pedagógico.

Já os professores supervisores (P41FE e P36IAHE) narram sua experiência de formação no âmbito do diagnóstico das necessidades da turma, da preparação dos conteúdos, da organização das atividades, do processo de avaliação, da reflexão sobre os desafios vencidos e resultados alcançados,

A experiência de poder comandar, de poder coordenar, de poder ajustar, eu acho que isso que me ajudou profissionalmente [...] (P41FE).

A questão sentar, estudar, perceber e fazer um diagnóstico da sala e planejar suas ações, avaliar resultados (P36IAHE).

Os docentes têm a oportunidade de pensar e planejar cada etapa do seu trabalho, de propor novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem, além de ter um maior domínio de cada fase da ação proposta, podendo experimentar e mudar a direção do trabalho de acordo com a necessidade da turma. Isso denota que a reflexão sobre o fazer pedagógico, contribui para a autonomia docente, pois o professor tem uma maior flexibilidade no planejamento e modificação de sua prática pedagógica.

E o professor supervisor (P53PAA) destaca a importância do programa na promoção e no compartilhamento de conhecimentos entre professores experientes e os futuros professores, como pode ser visto a seguir,

[...] deveria ser uma política pública mesmo e que deveria ser muito maior do que é [...]. Tanto para quem está na escola, porque ele tem a oportunidade de conviver com pessoas que estão vindo, que estão com uma nova prática, [...], que estão estudando. (P53PAA).

Os dados revelam que muitos entrevistados percebem que esta experiência de formação promoveu novos olhares a respeito de si como pessoa e como professor e também da necessidade de uma constante revisitação das práticas. Além da ampliação da compreensão de que o trabalho docente é enriquecido pelo compartilhamento de vivências e conhecimentos por todos os envolvidos no processo educacional.

Já o terceiro subsubnó “Mudanças na relação com o conhecimento”, trata aspectos concernentes à percepção dos professores supervisores a respeito da sua relação com o conhecimento, após a vivência no PIBID. A participação em novas situações de formação é vista pelos entrevistados como experiências que colaboraram para que eles tivessem uma mudança na forma de se relacionar com o conhecimento, proporcionando-lhes um novo olhar diante dos conhecimentos já adquiridos, como também para com os novos saberes, dando novos contornos à sua formação pessoal e profissional.

Tal fato foi apontada pelos professores supervisores como algo que os auxiliou no tratamento de aspectos de sua formação e de seu trabalho em sala de aula como à reflexão sobre a prática, a construção de uma visão científica a partir do registro e da reflexão, à participação em grupos de pesquisa, à promoção de novos caminhos no desenvolvimento de práticas pedagógicas que rompem com o tradicional e promovem uma formação que extrapola os muros da escola e valoriza os saberes dos alunos, preparando-os para os desafios da vida.

O professor supervisor (P42FLA) revela que as reuniões em conjunto com os licenciandos e coordenadores dos subprojetos do PIBID foram momentos de reflexão e aprendizado sobre vários assuntos que eram desconhecidos para ele. Estas ações o ajudou na preparação das aulas e nas discussões sobre os conteúdos com os seus alunos na sala de aula. Nota-se que esses momentos de reflexão e aprendizado motiva

os docentes na busca por novas formas de ensinar e aprender. Seguindo por este mesmo caminho, o professor supervisor (P53PAA) relata que essas oportunidades de formação, em conjunto com os docentes da universidade e os licenciandos, o despertou para o fato de que o conhecimento pode ser construído de várias formas, em conjunto com os pares, o que pode colaborar para a mudança das práticas na sala de aula e na escola.

O professor supervisor (P38EFE) relata como essa possibilidade de reflexão em conjunto e construção de novas práticas o despertou para busca e integração desses novos conhecimentos aliados a prática pedagógica, como vê a seguir,

[...] quando a gente fez esse material, esses brinquedos alternativos com material reciclado, [...] eu fiquei pensando, como eu posso trabalhar isso na sala de aula? Aproveitar esse gancho? Então eu trabalhei o texto instrucional. Como construir, quais materiais eu vou usar, como brincar as regras de jogos [...] (P38EFE).

O referido docente conjugou a proposta de prática de novas atividades na sala de aula com outros conhecimentos, tentando promover atividades que pudessem auxiliar no aprendizado dos conteúdos pelos alunos de modo lúdico. Tardif (2012) aponta que os professores vão acumulando ao longo de sua vida profissional saberes e experiências, os quais nunca são abandonados, mas sim revisitados ao longo de sua carreira, ganhando novo sentido. Esses saberes da experiência passam por um processo de constante renovação por meio da prática e da reflexão.

Nesta mesma direção, o professor supervisor (P49ACA) destaca que essa vivência no PIBID o despertou para compreender a escola, a sua profissão e os alunos com um novo olhar, promovendo uma integração entre o tradicional, os limites tecnológicos e de espaço que a escola possui e as novas possibilidades de aprendizado. Além de o fazer perceber que é possível trabalhar conteúdos curriculares e também motivar os alunos a desenvolverem outras habilidades. Já o professor supervisor (P57PA) afirma que além da construção de novas percepções sobre a prática pedagógica, estes momentos de formação em conjunto também promoveram o hábito do registro das suas experiências, como forma de sistematização das experiências e conhecimentos, despertando-o para a produção de trabalho de cunho científico e investigativo.

Em vista disso, compreende-se que no momento em que há a parceria de formação dos futuros professores firmada entre a escola e a universidade, tem-se, também, a possibilidade de construção e participação em novas situações de formação não apenas para os licenciandos, mas também para os professores experientes que participam do programa.

E por fim, no quarto subsubnó serão apresentadas as reflexões dos professores supervisores sobre as mudanças em sua prática profissional. Salienta-se que os entrevistados fizeram suas observações concernentes às suas concepções a respeito da sua prática docente e, em vista disso, a leitura dos dados leva-nos a compreender este aspecto como prática profissional.

A sala de aula é o local onde os professores passam a maior parte do tempo com seus alunos. E por esse ambiente ter uma organização espacial e de trabalho tradicional, às vezes fica muito difícil percebê-lo e utilizá-lo de novas maneiras. O professor supervisor (P39EFA) aponta que sua participação no programa propiciou momentos de reflexão e observação da sua prática por meio da teoria, contribuindo para que ele pudesse perceber a sala de aula de maneira diferente. Em sua rotina escolar, este docente pode utilizar o espaço da quadra ou da sala de aula para desenvolver seu trabalho com os alunos. Quando ele estava na sala de aula, via este lugar apenas para o desenvolvimento de atividades manuais e de escrita. A partir da reflexão sobre a prática, ele percebeu que reorganizando este espaço, poderia desenvolver também atividades corporais.

A prática profissional dos docentes entrevistados foi incrementada com a realização de propostas para a melhoria do ensino e aprendizagem, as quais foram pensadas em conjunto pelos professores supervisores e licenciandos como se vê a seguir:

[...] muitas coisas que eles fizeram na minha sala eu aprendi e ainda trabalho com os alunos. Dinâmicas por exemplo. Eu quase não trabalhava com dinâmicas. Eu aprendi tantas dinâmicas que valeu muito nas minhas aulas [...] (P52MACE).

Com certeza, hoje eu vejo que todas às vezes que as meninas falam assim 'esse menino não está aprendendo por causa disso', eu falo assim: vamos pensar numa outra estratégia? Então, hoje eu penso muito mais numa outra estratégia para trabalhar do que chamar o pai, do que chamar a mãe, do que procurar psicólogo, etc., entendeu? Então isso ajuda a gente a pensar numa maneira diferente de trabalhar com a criança (P53PAA).

A observação e a reflexão da prática alicerçada em conhecimento teórico propiciam o desenvolvimento de um trabalho diferenciado que integra os conhecimentos advindos da teoria e da prática. Além disso, permite uma constante análise daquilo que pode ser feito ou modificado no percurso do ensino e aprendizagem na sala de aula. Em consequência disso, há uma modificação e desenvolvimento da prática docente. Já o professor supervisor (P33BE) observa que seu trabalho era fechado com teoria, exercícios, correção e avaliação. Depois das novas propostas de trabalho, incluindo o desenvolvimento de aulas práticas, um vasto campo de possibilidades de trabalho foi aberto.

Alguns docentes entrevistados relataram a insatisfação dos alunos em relação às aulas expositivas, em que muitas vezes se aprende por aprender. Hoje, os alunos querem saber “para quê” e o “por quê” precisam aprender determinado assunto. Para que se tenha um aprendizado satisfatório, é necessário despertar o desejo e o interesse dos alunos pelo conhecimento. Em vista disso, o repensar do fazer pedagógico e o compartilhamento de experiências e saberes pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, percebe-se que as novas propostas de trabalho contribuíram para uma atitude reflexiva, por parte dos docentes, direcionada para a ressignificação de sua prática, para a melhoria da relação com

seus alunos e na promoção de uma aprendizagem que desperte o interesse deles pelo conhecimento.

Considerações Finais

Este trabalho trouxe um recorte da pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” que tem como intuito discutir aspectos relativos às contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional e inovação pedagógica dos professores supervisores do programa, no caso, trinta professores que vivenciaram essa experiência de formação nas escolas estaduais e municipais nas cidades de Ouro Preto e Mariana, na Região dos Inconfidentes – MG. A partir desse panorama, é possível traçar algumas considerações.

O contexto educacional brasileiro carece de ações formativas que venham estabelecer um projeto de formação inicial e continuada de professores que tenha uma identidade (JARDILINO, 2015). Diante deste cenário, Farias, Jardimino e Silvestre (2012, p.2) apontam que o PIBID tem se firmado como uma “iniciativa promotora de experiências formativas por meio da articulação entre teoria e prática, constituindo-se como uma incubadora de inovações - pedagógicas - curriculares”, fato que motivou o desenvolvimento desta pesquisa em rede.

Ainda que a formação continuada de professores não seja uma preocupação do programa, compreende-se que o trabalho desenvolvido pelos docentes da educação básica que atuaram como professores supervisores, sendo coformadores dos futuros professores, promoveu momentos de reflexão sobre a prática e troca de conhecimentos entre seus participantes. Isso favoreceu o processo de formação continuada, de desenvolvimento profissional e pessoal desses docentes, como também colaborou para a ressignificação e mudança de suas práticas pedagógicas. Os professores supervisores, conforme os relatos, puderam vivenciar uma experiência de formação diferenciada em que são participantes ativos e engajados, ou seja, protagonistas do seu processo de formação.

Esta experiência vivenciada pelos entrevistados pode ser vista como um potencializador do desejo pela busca e consolidação do trabalho com novas práticas pedagógicas. Neste processo de criação coletiva entre professores da educação básica, da universidade e licenciandos, os vínculos criados contribuíram para o repensar da prática. Esse trabalho colaborativo abriu possibilidades para a inovação das práticas pedagógicas, a partir da construção das atividades práticas e novas formas de avaliação e discussão dos resultados obtidos.

Além disso, nota-se que esta experiência vivenciada pelos docentes promoveu uma mudança na relação entre professor e aluno na sala de aula. Há a promoção de uma relação de troca de experiências e o fortalecimento das relações cotidianas na sala de aula. À medida que os trabalhos eram desenvolvidos em conjunto com os licenciandos, o professor pôde acompanhar e observar seus alunos durante as aulas e identificar as necessidades e habilidades nos diferentes espaços educativos.

A visão do professor em relação ao seu trabalho pedagógico se amplia, se modifica, torna-se mais reflexiva, o que contribui para o seu aprimoramento por meio da reflexão sobre a teoria, do olhar distanciado e da troca de experiências entre todos os envolvidos nesse processo de planejamento, execução e discussão dos objetivos alcançados.

Já na relação com conhecimento, percebe-se que as experiências de formação contemplaram reuniões de discussão da teoria, organização das atividades pedagógicas, leituras de artigos, livros, o trabalho com experimentos, os quais propiciaram o aprimoramento de várias habilidades dos professores. Houve também um trabalho de produção e apresentação de textos acadêmicos com a participação em outras atividades formativas que funcionaram como ferramenta de reflexão sobre a sua prática e como suporte para a construção da sua profissionalidade.

As discussões sobre a prática profissional revelaram-se como mediadoras de um movimento que contribuiu para a ressignificação do fazer pedagógico e para promoção de uma aprendizagem significativa para os alunos. Desta forma, a mobilização dos integrantes do PIBID, a partir da disposição, do engajamento, da experiência de criação coletiva, modifica e integraliza as experiências, o conhecimento, a autoestima, como também colabora para o resgate da imagem desse profissional. Assim, compreende-se que a experiência de participação no PIBID contribui para a formação de um professor mais autônomo, consciente de suas potencialidades e protagonista do seu percurso formativo, pois ele se reconhece como agente promotor de saberes e conhecimentos que dinamizam o seu trabalho e colabora na formação dos alunos e futuros professores.

Tendo em vista o que foi discutido, considera-se o PIBID como uma possibilidade de formação que abre espaço para o desenvolvimento profissional e pessoal, a partir da vivência dentro da escola, em conjunto com os pares. E tendo o professor como agente principal desse processo de formação, que participa ativamente da construção de um novo significado para a si próprio como pessoa, para as práticas pedagógicas, para a escola e para o processo de formação dos alunos e licenciandos. Desta forma, programas de formação nos moldes do PIBID podem ser pensados como um caminho alternativo de formação para os professores experientes, a partir de uma perspectiva de formação que foge aos moldes dos cursos compensatórios que funcionam como uma complementação à formação inicial deficiente (GATTI, 2008).

Referências

BRASIL. CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.

Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 05 abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. Rio de Janeiro: **Revista Novamerica on-line**. Edição nº122. Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2009. Disponível em http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Acesso em 27 de outubro de 2014.

CARDOSO, Ana Paula Oliveira. Educação e Inovação. **Revista Millenium On-line**. n. 6, p. 1-9, 1997. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6819830-Educacao-e-inovacao-ana-paula-p-o-cardoso-professora-adjunta-da-esev-resumo.html>>. Acesso em: 21 set. 2016.

FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. **Desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID**. Brasília: OBEDUC/CAPES 2012.

FERRETI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1980. p. 55-82.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísfio. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n. 37, p. 57 – 70. Rio de Janeiro. jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 127.

JARDILINO, José Rubens Lima. OLIVERI, Andressa Maris Rezende. A Formação continuada de professores no âmbito do PIBID na Região dos Inconfidentes - MG. **EntreVer - Revista das Licenciaturas**, v. 3, p. 237-249, 2013.

_____; MOREIRA, T. X.; SANTOS, A. X. M. dos. **Conceituações teóricas acerca da inovação pedagógica: o limiar de uma discussão**. UFOP - OBEDUC, 2014. 12 f. outra.

_____. Contribuições do PIBID para a formação de professores: notas sobre uma experiência regional. In: José Albio Moreira de Sales; Maria Isabel Sabino de Farias; Maria do Socorro Lucena Lima; Maria Marina Dias Cavalcante. (Orgs.). **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2015, v., p. 825-838.

MORALES, P. M. **A relação professor-aluno**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.13-34.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 325 p.

Recebido em 31/07//2017.

Aprovado em 03/08/2017.