



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

ORQUESTRANDO FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O HABITUS DO PROFESSOR SUPERVISOR NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

FRANCISCO JOSÉ DE LIMA

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

RESUMO

Este trabalho constitui-se em um ensaio teórico e objetiva refletir sobre formação e desenvolvimento profissional de professores a partir de interlocuções desencadeadas no PIBID, política pública educacional que prioriza o princípio metodológico da ação-reflexão-ação como referencial para desenvolver a aprendizagem da docência. Tece relações entre prática e aperfeiçoamento docente, destacando a teoria do *habitus* em Bourdieu como subjetividade socializada capaz de contribuir com o processo de desenvolvimento profissional docente. Ao final, elenca o professor supervisor, seu *habitus* e sua auto(forma)ação no âmbito do Programa, o qual participa como coformador de futuros professores, ao mesmo tempo em que pode (re)pensar e (re)significar seu fazer docente a partir da interlocução com licenciandos, aprendendo mutuamente a docência, a cultura e a prática educativa.

Palavras-chave: PIBID, *Habitus*, Aperfeiçoamento docente.

ABSTRACT

This work constitutes a theoretical test and objectively reflect on training and professional development of teachers from dialogue triggered the PIBID, public educational policy that prioritizes the methodological principle of action-reflection-action as a reference for developing teaching-learning. Weaves relationships between practice and teaching improvement, emphasizing

the theory of habitus in Bourdieu as socialized subjectivity capable of contributing to the professional development process. At the end, sets forth the supervising teacher, his habitus and its self (way) under the action program, which participates as coformador of future teachers, while you can thinking and mean its make a docent from the dialogue with future teachers, learning each other, teaching culture and educational practice.

Keywords: PIBID, Habitus, Teaching improvement.

INTRODUÇÃO

O embate de políticas econômicas internacionais e nacionais sobre os sistemas educativos tem ocasionado discussões recorrentes a respeito do campo/espço da formação de professores. Deste modo, reportar-se a formação docente exige a realização de análises e reflexões a respeito de questões de ordem política, social, cultural e econômica, as quais se encontram permeadas por tensões, embates, resistências e representações.

Neste trabalho, pretende-se propor reflexões sobre formação e desenvolvimento profissional para o exercício da docência, a partir de interlocuções vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como uma das reformas para educação na última década, que "elege o princípio metodológico da ação-reflexão-ação como referencial teórico para desenvolver competências na atuação docente" (BRAZ & RUIZ, 2013, 15).

Estas reflexões, parte-se do pressuposto de que o professor supervisor, no contexto do PIBID, dada a sua experiência na educação básica e o seu *habitus* profissional como conjunto de dispositivos e esquemas individuais, adquirido nas e pelas experiências práticas que servem de orientação para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002).

Assim, esse professor na condição de coformador, compartilha sua experiência e socializa sua subjetividade, podendo contribuir com a iniciação à docência, incorporando as experiências vividas ao processo formativo de futuros professores, evidenciando as dimensões culturais e subjetivas que devem ser articuladas a construção de saberes para o desenvolvimento da prática profissional docente.

No cenário instaurado pelo PIBID, o professor de educação básica ganhou espaço como supervisor, cabendo-lhe a função de coformador na formação inicial de professores, estreitando as relações entre a instituição de ensino superior e a escola. Assim, o diálogo estabelecido entre os protagonistas envolvidos com o programa (Coordenadores de área; Coordenador de gestão; Professores supervisores e Licenciandos) tende a favorecer a formação e o desenvolvimento

profissional, uma vez que, os professores vão se formando e se constituindo subjetivamente no contexto das relações e das experiências vivenciadas e compartilhadas.

Assim, o PIBID deve contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional docente tanto dos acadêmicos bolsistas do curso de licenciatura em matemática, como dos professores supervisores das escolas parceiras e dos coordenadores institucionais do programa, os quais devem compreender-se coformadores.

O texto está organizado em três sessões. No primeiro momento, procuramos tecer relações entre prática docente e desenvolvimento profissional. Na sequência, tratamos sobre a teoria do *habitus* em Bourdieu e a iniciação à docência e por último destacaremos o professor supervisor, seu *habitus* e sua auto(forma)ação no âmbito do PIBID.

1. Tecendo relações entre prática docente e desenvolvimento profissional

No lastro epistemológico que trata da docência, tem se tornado recorrente, análises e discussões sobre a prática do professor como espaço de investigação, com vistas na melhoria da atuação docente frente ao seu trabalho pedagógico. Neste cenário tem se buscado referências para as descobertas do e no trabalho do professor, tentando pensar e compreender a docência e a formação para o exercício da profissão.

Inevitavelmente, para se reportar a prática docente e ao desenvolvimento profissional do professor, não se pode deixar de enfatizar que o campo da formação docente é perpassado por diferentes paradigmas que lutam por posições hegemônicas no processo de formação de professores. Dentre os modelos de formação docente, o mais difundido é a racionalidade técnica ou epistemologia positivista da prática, no qual "a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (GÓMEZ, 1992, p. 98).

Este modelo apresenta como limite a compreensão de que a formação de professores é entendida como processo de socialização e indução profissional da prática cotidiana na escola, sem a necessidade de buscar apoio teórico em investigações científicas. Essa compreensão conduz à reprodução de vícios, preconceitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática (GÓMEZ, 1992).

A crítica à racionalidade técnica conduziu a racionalidade prática, que buscou superar as barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores, concebendo a educação como um processo complexo ou uma atividade alterada a partir de circunstâncias, as quais podem ser

contornadas por meio de decisões feitas por profissionais, por meio de deliberações sobre a própria prática (PEREIRA, 2011).

Com isso, o ponto de partida é a análise da prática docente para entender os mecanismos e dispositivos mobilizados pelo professor durante sua ação profissional, o qual obterá êxito, conforme sua capacidade para conduzir a complexidade existente no processo e resolver problemas práticos, por meio da integração entre conhecimento e técnica. (GÓMEZ, 1992).

Neste modelo a prática deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas do conhecimento na ação, na reflexão na ação e na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de saberes produzidos em diálogo com a situação real.

Esta breve exposição se apresenta como necessária, para se depreender que, de alguma forma, a prática e o desenvolvimento profissional docente podem estar coadunados ao processo de formação inicial vivenciado pelo professor, o qual poderá ou não, legitimar em sua prática cotidiana aspectos de tais modelos formativos. Assim, convém destacar que o ressurgimento da racionalidade técnica ao sistema escolar, pode trazer altos riscos, caso esta corrente epistemológica domine as instituições de ensino, acarretando dificuldades para o profissional reflexivo desenvolver seu trabalho (SCHÖN, 1992).

Atualmente, a literatura que trata da docência, muito tem dito e escrito sobre a profissão, revelando múltiplas faces desse campo profissional, abordando especialmente discussões que enfatizam a complexidade da profissão, que além de envolver conhecimento teórico e prática é marcada por mudanças, incertezas e brevidade de suas ações, apontando que nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais (BARRETO, 2010; PEREIRA, 2011).

Entre as novas incumbências que ele tem, cabe ainda criar condições que o habilitem para o diálogo, o que passa pela sua disposição de conhecer a cultura dos alunos e de desenvolver alguma empatia em relação a ela, a fim de que possa se comunicar com a turma. Além disso, é preciso também que ele esteja apto a fazer escolhas no currículo que logrem motivar os alunos e constituam oportunidades de aprendizagem significativas para eles (BARRETO, 2010, p. 441).

Entre uma responsabilidade e outra designada ao professor, resguardadas suas condições de trabalho, o mesmo não pode perder de vista sua prática docente, a qual se constitui em um espaço/tempo de aprendizagem que deve estar a serviço de seu desenvolvimento profissional contínuo, especialmente, para a melhoria de proposições que possibilitem aprendizagem significativa aos educandos.

A atuação cotidiana do professor pressupõe o contato com diferentes saberes, experiências e alternativas metodológicas, os quais podem desencadear melhorias na prática de ensino do professor, merecendo atenção à reflexão sobre a própria experiência, se fazendo necessário reconhecer que aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor. Neste contexto, o professor vai se (re)construindo na heterogeneidade das

[...] situações vividas na experiência cotidiana, pelas práticas que expressaram interesses, vontades, valores, sentimentos diversos, materializando o conflito e a diferenciação interna da categoria nas condições dadas. Nesse processo de reconhecimento recíproco, como sujeitos coletivos que reproduzem e reconstroem o "fazer docente" em suas múltiplas dimensões, e na luta pela visibilidade dessa condição, os professores acabam por perceber a escola, na qualidade de *locus* do trabalho docente, como um espaço de ação política e de produção de uma nova sociabilidade (FONTANA, 2005, p.45)

No cotidiano, a escola é o lugar de encontros e a sala de aula se constitui em espaço de aprendizagem recíproca. Desta maneira, o dia a dia deve ser concebido como um mosaico de vivências construído por história(s), cuja centralidade se encontra na dialeticidade entre o saber e sua relação com a experiência vivida.

Assim, é possível problematizar a relação existente entre as ações docentes e o seu possível reflexo na sociedade contemporânea, enfatizando aspectos do desenvolvimento profissional e pessoal do professor, revelando nuances das relações com o próprio trabalho, com o conhecimento, com os alunos e com seus pares. Conforme Tardif (2002) os professores desenvolvem no exercício de suas funções e na prática de sua profissão

[...] saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2002, p.39).

Nestes termos, acredita-se que a docência e o estar na profissão é um processo inconcluso, marcado por desafios, tensões e incompletude, onde o professor

[...] aceita/resiste, significa/re-significa, assume/questiona as categorias e teorias de seu tempo, acata sua condição e define a busca de outros modos de ser e de viver a sua condição, elabora-se/re-elabora-se. Faz história: como memória e projeto. Vive a dinâmica das relações sociais, faz-se nessas relações, ultrapassa essas relações movido pela utopia inquietante nascida da profunda consciência de sua falta. Passa pelo outro, constitui-se nas relações com ele, mas não se re-cohece nele. Erige-se solitário na sua incompletude. (FONTANA, 2005, p.52).

Portanto, o exercício profissional docente deve ser compreendido como um arcabouço que, a partir da dinâmica que se efetiva na prática, o professor por estar envolvido por relações sociais, sente a necessidade de ultrapassar os limites apresentados pela profissão apostando em transformá-las em possibilidades que viabilizem as suas condições objetivas de trabalho.

1. A teoria do *habitus* em Bourdieu e a iniciação à docência

Considerado um dos maiores sociólogos do século XX, Pierre Bourdieu empreendeu esforços para desenvolver uma sociologia capaz de estudar a lógica da dominação social existente nas sociedades de classe. Suas intervenções intelectuais ultrapassaram os limites da sociologia, apresentando contribuições ao debate no âmbito das ciências humanas, especialmente, a Sociologia da Educação.

Neste sentido, procurou desvelar as estratégias e os dispositivos pelos quais se dissimula e se perpetua os mecanismos de dominação, extraíndo os princípios que regem esta lógica a partir de análises concretas, realizando intervenções na vida social (CATANI, 2007). É preciso depreender que a grande contribuição de Bourdieu foi evidenciar, em meio as lutas de classes, mecanismos sutis que representam e legitimam as desigualdades.

Para o desenvolvimento de sua teoria, Bourdieu trabalhou com algumas concepções conceituais, se destacando principalmente, os conceitos de campo, *habitus* e capital, os quais são dialeticamente interdependentes e todos partem de uma tentativa de superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo.

Em sua trajetória intelectual, Bourdieu enfatizou que a noção de campo, definida em conformidade com a realização de um estudo empírico concreto, necessita ser compreendida em sua mutualidade, ou seja, em relação a outra(s) noção(ões) – por exemplo, as noções de campo, *habitus* e capital não podem ser definidas isoladamente, mas apenas no interior de um sistema teórico que constituem (CATANI, 2011).

Na concepção de Setton (2002, p.64) “campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias”.

Assim, o campo designa determinada área do saber e suas estratégias de conservação que permitem a manutenção do campo e sua subversão, apontando as especificidades da atividade humana onde se desencadeiam disputas pela detenção de poder simbólico, produzindo e

confirmando significados. Para fazer parte desse campo o sujeito deve incorporar o habitus desse campo, compreendendo que o mesmo se constitui de hierarquia.

Em outras palavras, o campo é um território de lutas que se estabelecem entre os integrantes de determinado grupo que giram em torno de interesses específicos que caracterizam uma dada área em questão, se caracterizando como um espaço com estrutura própria, independente, tomando suas próprias decisões sem interferências exteriores.

O interior do campo é constituído por práticas individuais, as quais são expressões organizadas e integradas das condições de existência humana, concepções de vida, resultando em um *habitus*, "sistema de disposições duráveis" (BOURDIEU, 2003) que exprime, sob a forma de preferências, as necessidades objetivas das quais o sujeito é produto, agindo em conformidade com uma determinada lógica, inerente ao ser de cada um.

A partir da dialética entre subjetividade e objetividade surge o conceito de habitus, o qual pode ser compreendido como "produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização" (SETTON, 2002, p.66).

Entretanto, poderia se pensar o habitus como um conjunto de dispositivos e comportamentos que se constroem diariamente por meio de experiências práticas vividas pelo indivíduo, sendo capaz de orientá-lo no seu espaço social, sendo produzidos inicialmente nas relações familiares e, posteriormente, na escola, nos clubes, na igreja, na vida profissional, etc.

Desse modo, na iniciação à docência, os licenciandos como professores em formação inicial, devem ser estimulados a observar e analisar a prática de professores experientes, se atentando para o habitus, incorporado por esses professores como uma forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo dos indivíduos, percebendo-o como cultura, costume, conservadorismo e continuidade social (SACRISTÁN, 2002).

É importante salientar que essas concepções conceituais bourdieusianas orientam as atitudes, as opções e as ações do indivíduo em seu agir diário para a aquisição de capital cultural, que pode ser ora consciente, ora inconsciente, mas que se encontram em constante reformulação (SAMBUGARI, 2010). No que se refere a capital cultural, Bourdieu (2002) denomina como

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são

dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2002, p.67).

No processo de formação inicial os futuros professores devem aprender os saberes do campo da docência, aprendendo os bens culturais que estão diretamente relacionados a sua futura área de atuação. Com isso, o indivíduo vai adquirindo e produzindo conhecimentos, os quais são incorporados a partir da aquisição e internalização de saberes e crenças, acumulando os bens culturais que podem ser institucionalizados, por meio da certificação escolar. Nestes termos, a articulação dos conceitos apresentados anteriormente, contribui para a presente reflexão, uma vez que, reportar-se a formação docente implica na possibilidade de ampliação do capital cultural de professores, seja em formação inicial ou em formação continuada.

Assim, a aprendizagem da docência precisa ser entendida como um espaço onde o futuro professor, deve reunir conhecimentos do campo constitutivo da formação docente, cuja atividade é o ensino. Neste contexto, para se tornar professor o sujeito deve incorporar o *habitus* desse campo, percebendo a relevância dos elementos teóricos e práticos e, principalmente, a vivência de experiências heterogêneas, as quais podem fortalecer a iniciação à docência.

Portanto, pode-se afirmar que professor em formação inicial vai se constituindo a partir de uma síntese de culturas compartilhadas ao logo do seu processo formativo, um *habitus* que atua constantemente como gerador de percepções, permitindo ao sujeito voltar às experiências vividas, fazer apreciações para desencadear ações e realizar tarefas singulares, predispondo ao professor uma matriz cultural que contribuirá para o exercício profissional da docência.

1. O Professor Supervisor, seu *habitus* e sua auto(forma)ção no âmbito do PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação(MEC), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que possam desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2014).

Como espaço de reflexão sobre a docência, o PIBID se constitui e se compõe de docências (Licenciandos em formação inicial e Professores experientes) propiciando formas de pensar, agir e atuar como professor, produzindo ideias em educação para o ensino e a aprendizagem matemática. Para garantir a execução das ações do programa, diferentes profissionais envolvidos com a iniciação à docência, atuam na perspectiva de contribuir com a articulação entre teoria e prática. Neste contexto, Gatti, Barreto e André, (2011) delineiam as atribuições dos envolvidos destacando:

O(A) coordenador(a) institucional é o(a) professor(a) da IES responsável perante a Capes pelo acompanhamento, pela organização e pela execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição, e o(a) coordenador(a) de área desenvolve essas atividades em sua área de atuação acadêmica. O(A) professor(a) supervisor(a) é um(a) docente da escola pública que está integrado(a) ao projeto de trabalho e recebe os licenciandos, acompanha e supervisiona as atividades dos bolsistas na escola. (GATTI; BARRETO & ANDRÉ, 2001, p.129).

Em sua dinâmica, o PIBID tem se configurado como via de mão dupla na medida em que prioriza o incentivo e a valorização da iniciação à docência e potencializa formação no contexto de trabalho de professores supervisores – concebidos como coformadores no âmbito do programa – possibilitando aquisição, partilha e aprimoramento de conhecimentos, habilidades e representações para o exercício da atividade docente.

Os supervisores devem ser professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, com experiência mínima de dois anos de atuação no magistério e participem do projeto institucional apoiado, devendo acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Assim, a supervisão é um dos itens financiáveis no programa, sendo permitida a concessão de uma bolsa de supervisão para até, o mínimo de cinco e o máximo de dez alunos por supervisor em cada subprojeto.

Dentre as atribuições do supervisor, a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, destaca que o professor da escola básica deve “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência e participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa”.

Desse modo, os professores supervisores como integrantes no processo formativo de iniciação à docência, dada a sua experiência profissional, devem contribuir para a aprendizagem da profissão, interagindo com os licenciandos, permitindo reflexões, análises e a incorporação do *habitus* profissional, especialmente, as formas de pensar e agir no chão da escola e da sala de aula, as quais podem possibilitar o desencadeamento de mudanças que devem estar articuladas a

formação do professor.

O ser professor e o estar no efetivo exercício da profissão exige a mobilização de saberes, provenientes de diferentes fontes. Saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais, compõem a pluralidade de saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida e no exercício da profissão escolhida (TARDIF, 2002).

Nestes termos, a interação entre o professor supervisor (professor experiente) e os licenciandos (professores em processo de formação inicial), possibilita o estabelecimento do diálogo sobre a docência, a cultura e a prática educativa, que se encontram permeadas por dilemas, desafios, tensões e representações. A partir dessa interação, possivelmente nutrida de partilha de experiências, o *habitus* profissional tende a se revelar, permitindo compreender a prática educativa como cultura compartilhada num processo de diálogo entre o presente e o passado (SACRISTÁN, 1999).

Nesta perspectiva, entende-se que a interlocução entre professores supervisores e licenciandos permite analisar o cotidiano escolar, bem como, observar e refletir sobre experiências metodológicas oriundas da prática docente desenvolvida na sala de aula. Com isso, o PIBID propicia a instrumentalização para tratar adequadamente os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem podendo motivar os futuros professores a assumirem a carreira docente, contribuindo para a elevação da qualidade da educação básica como uma de suas finalidades basilares. Canan (2010, p.32) expressa que:

[...] o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática.

Para a retroalimentação da relação entre teoria e prática, o professor em seu fazer cotidiano, faz uso do *habitus* como caminho para a realização do trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, o professor supervisor poderá utilizar diferentes estratégias de atuação com o objetivo de apresentar diferentes procedimentos de ação, possibilitando aos licenciandos análise de alternativas distintas, favorecendo-lhe a conscientização do *habitus* por meio das experiências e conhecimentos utilizados na prática. Com isso, o trabalho do professor "implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2007, p.154).

Na iniciação à docência a aprendizagem da profissão vai se desenhando a partir de experiências e práticas que se constituem por tentativas, medos, incertezas e o desafio de aprender a docência a

partir dos erros e acertos alcançados no decorrer de ações pedagógicas realizadas, resultando em experiências que se constituem em saberes que

[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura da ação docente (TARDIF, 2002, p.49).

Desse modo, toda ação pedagógica realizada pelo professor exige conhecimento, isto é, a mobilização do *habitus*, uma vez que, as rotinas construídas na prática, tornam-se com o tempo involuntárias, não exigindo do professor a explicação de saberes para sua elaboração, pouco a pouco o *habitus* vai se estabelecendo e os saberes transformando-se em conhecimentos articulados ao fazer docente.

A interlocução de diferentes sujeitos no âmbito do PIBID deve favorecer o desencadeamento da formação continuada do professor supervisor, concebida por Imbernón (2010) como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que se inicia na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, compreendendo não somente os momentos especiais de aperfeiçoamento, mas abrangendo questões relacionadas a salário, carreira, condições de trabalho, níveis de participação e decisão.

Essa formação continuada, tem se desencadeado a partir do desenvolvimento de subprojetos do PIBID que ocorrem tanto na escola básica com os bolsistas, quanto nos momentos coletivos na universidade, possibilitando ao professor momentos, tempos e espaços que permitem aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer a docência, (re)pensando e (re)construindo seu *habitus* profissional. Ao se reportar ao aperfeiçoamento profissional do professor, Contreras (2002) especifica que a docência pode

[...] em grande medida, ser um hábito, uma construção pessoal de habilidades e recursos com os quais resolvemos nossa prática, mas que em determinados momentos somos capazes de torná-la consciente para poder aperfeiçoá-la. O processo de aperfeiçoamento profissional não se reduz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas. (CONTRERAS, 2002, p.118).

Desse modo, o PIBID como política pública de formação e valorização da docência, pode instrumentalizar o fortalecimento da iniciação à docência e potencializar a formação de professores

em contexto de trabalho, ancorada na interação e troca de experiências, que devem estar constantemente sintonizadas a cultura da escola e da sala de aula.

O trabalho desenvolvido na instituição escolar, subsidiado pela vivência de casos concretos, realizado a partir da combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e com o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas de educação básica, podem desencadear aprendizagem contínua da docência como profissão que exige aperfeiçoamento profissional.

Com efeito, o contato constante com a literatura educacional, a realização de reflexões críticas sobre o fazer docente e a participação efetiva na cultura escolar, devem ser ações/iniciativas do professor que podem conduzir para a mudança, para a (re)construção de olhares sobre a prática e para as implicações sociais, econômicas e políticas, permitindo ao professor perceber que a escola reproduz e legitima a desigualdade, pois

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escola é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2002, p.53).

Nesse sentido, a formação docente, seja inicial ou em contexto de atuação pode revelar ao professor que a cultura se transforma em elemento de dominação e a escola pode se revelar veículo marginalizador de educandos com dificuldades de aprendizagem.

Com essa observação, as ações de professores experientes e professores em formação inicial devem coadunar para a restrição/diminuição desses aspectos que, embora se trate de fenômeno conjuntural, não deve ser ignorado e sim, concebido como algo presente nas instituições de ensino, havendo a necessidade do combate para não se alimentar a perpetuação das desigualdades. Desse modo, a formação do professor deve considerar o *habitus* (Bourdieu) como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas.

Assim, o PIBID em suas práticas formativas pode orquestrar formação e desenvolvimento profissional, se estruturando na perspectiva da epistemologia da prática e da pedagogia histórico-crítica para desencadear articulação entre teoria e prática e a superação de uma atuação fragmentada, desarticulada da realidade, objetivando a investigação sobre o fazer educativo na tentativa de resolver problemas educacionais, melhorar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da formação docente, em espaços macro e micro, encontra-se permeado por diferentes acepções filosófico-metodológica, que lutam por sua hegemonia tornando-se assim um campo bastante fértil, exigindo cada vez mais, a realização de pesquisas, estudos e análises sobre a formação e o desenvolvimento profissional para o exercício da docência e as condições necessárias para a sua realização.

Neste contexto, acredita-se que o professor em seu espaço de trabalho deve se propor a aprender a partir de suas vivências, na tentativa de melhorar suas ações, especialmente, para a promoção do processo de ensino e aprendizagem, viabilizando sempre alternativas capazes de conduzir o educando a aquisição de “conhecimentos poderosos” (YOUNG, 2007).

A melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um dos anseios do PIBID. Assim, o programa incentiva e investe na formação inicial e continuada de professores, se caracterizando como um programa transformador na medida em que propõe a aproximação da instituição de ensino superior com a escola básica. Essa proximidade possibilita ao professor em formação inicial diferentes experiências formativas e a escola é estimulada a repensar suas ações didático-pedagógicas.

Nestes termos, as ações desenvolvidas na instituição escolar são subsidiadas pela vivência de casos concretos, realizadas a partir da combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e com o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas de educação básica, desencadeando aprendizagem contínua da docência como profissão que exige aperfeiçoamento profissional.

A partir das reflexões aqui apresentadas, destaca-se, por fim, que diante dessa interlocução, o professor supervisor com seu *habitus* profissional desempenha um papel importante, além de representar o elo entre escola básica e instituição de ensino superior, promove um trabalho colaborativo por meio de ações que contribuem para a formação inicial de futuros professores e sua auto(trans)formação como coformador que aprende a docência com jovens professores na iniciação à docência.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato. A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'água, 2003. _____. **Capital social** – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2002. BRAZ, A. M. G. RUIZ, C. A. L. **O projeto formativo do PIBID/UERN**. In.: BRAZ, A. M. G. RUIZ, C. A. L. (Orgs) Formação docente no PIBID/UERN. Mossoró: UERN, 2013. _____. **A Escola**

conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002. _____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo**. In NÓVOA, A. (Org) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores**. In PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999. SAMBUGARI, M. R. do N. **Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores**. In.: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 661-678, set./dez. 2010 SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, nº 34, jan/abr 2007. SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In.: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. SETTON, M. G. J. **A teoria do habitus de Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. In: *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, n. 20, 2002. YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 101, p. 1287-1302, set/dez, 2007.

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Núcleo: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* de Cedro e membro no Grupo Interdisciplinar Ensino e Aprendizagem do IFCE *campus* de Cedro.

Recebido em: 05/07/2016

Aprovado em: 06/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: