

AÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE ATUA COMO SUPERVISOR NO ÂMBITO DO PIBID¹

Formation actions of the basic education teacher that acts as Supervisor on the ambit of PIBID

SILVA, Thatianne Ferreira²

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara³

RESUMO

Este estudo apresenta dados parciais de uma pesquisa de mestrado, os quais são derivados da análise de questionários e entrevistas realizados com supervisores – professor da educação básica – participantes do PIBID de Ciências Biológicas e Química de uma instituição federal de ensino superior do estado de Minas Gerais. Um dos objetivos da pesquisa consistiu em descrever e analisar a participação dos supervisores no processo de formação dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência. O referencial teórico que fundamentou o nosso estudo ancorou-se em estudos sobre a prática profissional como fonte básica de aprendizagem, bem como sobre a interação e o apoio do professor da escola como essenciais no período de iniciação à docência. Os resultados apontam que, por meio da realização de diferentes atividades no âmbito da escola, os supervisores acompanham, orientam e ensinam os licenciandos diversas questões ligadas a situações práticas de ensino. Ademais, os nossos dados revelam a necessidade de um maior investimento em ações de formação que impliquem maior reflexão dos licenciandos bolsistas no seu processo de inserção à docência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. PIBID. Ações de formação.

ABSTRACT

This abstract presents partial data of a Master's Degree research, those derive from analysis of questionnaires and interviews done with supervisors - basic education's teachers - Biological Sciences and Chemistry PIBID participants of a superior Federal Educational Institution of Minas Gerais state. One of the Research's objective is to describe and analyse the supervisor's participation on the formation process of the scholarship graduate student initiated on teaching. The theoretic referential that formed the basis of our study has firmed on studies about the professional practice as main source of learning, as well about the essential interaction and support of the school teacher during the teaching initiation period. The results points that, by the realization of different activities inside school, the supervisors follows, guides and teaches the graduate students many questions of teaching practice. Furthermore, our data reveal the necessity of greater investments on formation actions that imply a greater reflection of the scholarship graduate student on his teaching initiation process.

Keywords: Initial teachers formation. PIBID. Formation actions.

¹ O estudo apresentado aqui resulta de pesquisa de mestrado (cf. SILVA, 2017) concluída com apoio financeiro concedido pela CAPES.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: <ferreirathatianne@gmail.com>.

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da UFMG. E-mail: <rabrauna@ufv.br>.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta dados provenientes de uma pesquisa de mestrado que objetivou analisar o lugar ocupado pelos supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas. Para este trabalho, fizemos um recorte na pesquisa e apresentamos o perfil dos professores supervisores participantes do Programa, assim como as ações que desenvolvem com os bolsistas de iniciação à docência no âmbito do PIBID de Ciências Biológicas e Química, de uma instituição pública de ensino superior, localizada no Estado de Minas Gerais.

O PIBID, instituído no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), foi criado com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la. Os alunos de licenciatura desenvolvem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, colaborando para a associação entre teoria e prática, para a aproximação entre universidade e escola e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Os licenciandos (bolsistas) são orientados por coordenadores de área – professores das licenciaturas – e também por supervisores – professores das escolas públicas em que executam suas atividades. Todos esses recebem uma bolsa durante a participação no Programa.

A partir da ideia de que a escola se torna um espaço de aprendizagem e formação e os professores, que nela atuam, são agentes centrais no processo de formação inicial das novas gerações de professores (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 2009; LÜDKE; BOING, 2012; SARTI, 2012, 2013), consideramos importante eleger os supervisores do PIBID como sujeitos centrais da presente pesquisa. O nosso interesse em analisar o professor supervisor do PIBID está relacionado, entre outros fatores, ao fato de acreditarmos ser necessário investigar e analisar as ações de formação desenvolvidas pelos professores da escola básica no processo de formação das novas gerações docentes, tendo em vista que são poucas as pesquisas que exploram essa temática (ZEICHNER, 2009).

Sendo esta uma pesquisa de abordagem do tipo qualitativa, empregamos como fonte de coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas. Com a finalidade de conhecer os supervisores, elaboramos o questionário com questões referentes a dados pessoais, formação e experiência profissional e participação no PIBID. Já a escolha pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato de valorizar tanto a presença do pesquisador, o qual parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias que interessam a pesquisa, como também por oferecer todas as perspectivas possíveis para que o participante da pesquisa alcance a autonomia e a espontaneidade necessárias, enriquecendo, assim, a investigação e o estudo (TRIVIÑOS, 1987). Participaram do estudo sete supervisores, sendo três do PIBID de Ciências Biológicas e quatro do PIBID de Química. Esses supervisores estavam distribuídos em seis escolas localizadas em um município mineiro. Consideramos importante evidenciar que a liberdade de participação dos professores supervisores foi preservada, garantindo, desse modo, a participação voluntária deles.

Para analisar os nossos dados, utilizamos as estratégias técnicas oriundas do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Esse procedimento é definido pela autora como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] que permitam a inferência de conhecimentos [...] dessas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48). Nesse sentido, a fase exploratória dos dados consistiu na leitura flutuante do material e na sua organização. No caso das entrevistas, transcrevemos todo o conteúdo manifesto e explícito pelos participantes do estudo. No processo mais analítico, buscamos codificar, classificar e categorizar os conteúdos do nosso material empírico. Sendo assim, a exploração do material constituiu a segunda fase da análise, a qual envolveu a transformação dos dados brutos do texto em recortes (codificação) e a identificação das unidades de registro e de contexto, cujas mensagens foram agrupadas a partir da recorrência semântica dos dados obtidos. Como optamos por trabalhar com o tema como unidade de registro, procuramos buscar o significado e o sentido dos conteúdos. Essa fase abarcou, portanto, uma leitura exaustiva de todo o material coletado, o qual foi submetido a um estudo aprofundado, conduzido pelo nosso referencial teórico.

Dentro desse contexto, discorreremos, a seguir, a discussão sobre a prática profissional como fonte básica de aprendizagem e a interação e o apoio do professor da escola como essencial no período de iniciação à docência. Em seguida, apresentamos o perfil dos supervisores participantes do estudo, assim como as análises sobre as ações de formação desenvolvidas pelos professores da educação básica no âmbito do Programa.

A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE E O PAPEL FORMATIVO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A produção no campo da formação docente vem sinalizando a necessidade de uma formação que considere a prática profissional como fonte básica de aprendizagem e de conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar. Desse modo, autores como Garcia (1999) e Nóvoa (2009) ponderam: para que a aprendizagem da docência aconteça de forma sólida e consistente, é necessário que os professores colaborem e apoiem os futuros docentes durante o período de iniciação à docência.

Esse tipo de formação fundamenta-se numa nova epistemologia da prática, defendida por Schön (1995). Essa epistemologia é baseada no valor epistemológico da prática e no princípio de que a prática profissional constitui um lugar autônomo e original de aprendizagem e formação (ALARCÃO, 1996; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998). A ideia da formação centrada na prática ultrapassa o modelo da racionalidade técnica, o qual consiste na ideia de um acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação da técnica na prática. Nessa ideia de prática como instrumentalização técnica, o profissional fica reduzido ao “prático”, na medida em que “[...] não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnicas deles derivadas” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 9).

Esse modelo técnico de formação, no qual existe uma inevitável separação entre a investigação e a prática, não dá mais conta de formar os professores, pois não leva em consideração os aspectos do contexto educacional mais amplo – político-

sociais, ideológicos, ético-culturais, entre outros – em que as práticas educativas estão inseridas. Apesar de o exercício da profissão docente demandar o domínio de habilidades específicas para a sua atuação, a atuação dos professores não pode se limitar ao treino de habilidades, pois elas não são suficientes para a resolução dos problemas cotidianos com os quais os docentes se defrontam nesse contexto educativo amplo e complexo (PIMENTA; LIMA, 2005-2006; MIZUKAMI *et al.*, 2006).

Dessa forma, é necessária, hoje, uma formação que se realize por meio de situações práticas efetivamente problemáticas, o que exige, portanto, uma prática reflexiva eficiente, na qual o professor constrói novas formas de pensar e agir, na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; MIZUKAMI *et al.*, 2006). Nesse processo de formação, as teorias assumem um papel fundamental de “[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 12).

É nesse sentido que Schön (1995) sugere uma formação profissional pautada numa epistemologia da prática, na qual esta é valorizada como um espaço de construção do conhecimento, o que vai envolver a observação, a análise e a reflexão das situações reais decorrentes da prática. Diante dessa perspectiva, o autor propõe que a formação profissional deve comportar situações nas quais o formando possa praticar situações (oficinal, real ou simulada) que lhe ajudem a compreender a realidade, sob a orientação de um profissional formador (treinador, companheiro e conselheiro). Esse formador, designado por Schön (1987⁴ citado por ALARCÃO, 1996) de orientador, tem a função de abordar os problemas que a situação coloca, escolher as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos e estabelecer com eles relações favoráveis de aprendizagem. Assim sendo, os formandos terão a oportunidade de aprender “[...] a reflectir na ação e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas” do cotidiano (ALARCÃO, 1996, p. 25).

A formação profissional prática deve permitir, portanto, “[...] uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, [conduzindo] à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (SCHÖN, 1987 citado por ALARCÃO, 1996, p. 13). Nessa perspectiva, assume-se que o aprender a ensinar envolve também a observação do professor. Contudo, essa observação é realizada com base em uma análise crítica fundamentada teoricamente, na qual a “[...] imitação do modelo [professor] não é completa, porque nunca o indivíduo conseguirá tomar o papel do outro em sua plenitude” (NUNES, 2002, p. 9).

Todo esse conjunto de proposições nos leva a considerar o surgimento de novos atores agindo na formação e na profissão, tais como os professores – supervisores – que trabalham no terreno escolar e agem em colaboração com os docentes da universidade (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998). Esses novos atores são

⁴ SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

denominados por Mizukami (2005-2006) professores formadores, na medida em que esse conceito abarca todos os

[...] profissionais que estão envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 3).

Essa participação efetiva dos profissionais da educação básica na formação dos futuros docentes é, segundo Nóvoa (2013), essencial para que se crie um novo modelo de formação de professores. Diante dessa exposição, o autor sublinha a necessidade de os professores terem um lugar preponderante na formação dos outros colegas (NÓVOA, 2009, 2013). Isso nos leva a reconhecer o lugar importante que a formação prática assume no meio escolar, ao mesmo tempo em que significa integrar no currículo, da formação inicial, professores de carreira que se tornarão atores principais da formação dos futuros docentes.

Esse modelo de formação, desenvolvido por meio das interações envolvendo principalmente professores da escola básica, futuros docentes e professores da universidade, rompe, segundo Sarti (2013), com o modelo tradicional de formação de professores, concebido pelo antigo mestre de aplicação das Escolas Normais, docente exemplar a ser imitado pelos futuros docentes. Hoje, o que se espera é uma formação que possibilite às novas gerações de professores “[...] uma aproximação clínica e reflexiva com as atividades do ensino” (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p. 111). Contudo, ao adquirir o papel específico de formador dos futuros professores, o professor da escola básica assume competências e habilidades exclusivas ligadas ao ensino, as quais diferem, em muitos aspectos, do trabalho desenvolvido com os alunos da escola.

Tratando-se dessas competências e habilidades, Mizukami⁵ (2004, 2005-2006) destaca que os formadores de professores devem possuir, sobretudo, uma base de conhecimento sólida e flexível, fundamental para o exercício de sua função, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a aprender a ensinar de diversas formas e para diferentes tipos de alunos e contextos escolares e sociais.

É nesse sentido que Schulman (2014) evidencia um repertório de conhecimento que um professor necessita para saber ensinar, o qual foi denominado pelo autor como: conhecimento de conteúdo específico – refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona; este deve ter uma compreensão dos conceitos básicos da matéria, bem como um bom conhecimento de como ajudar seus alunos a entendê-la; conhecimento pedagógico geral – refere-se a teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimentos relativos ao manejo da classe, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educacionais em geral e conhecimento pedagógico do conteúdo – é uma combinação do conhecimento da matéria e do

⁵ Cf. também: MIZUKAMI *et al.*, 2006.

conhecimento do modo de ensinar, refere-se a um novo tipo de conhecimento, pois é revisto e aprimorado pelo próprio docente, é uma elaboração pessoal do docente ao lidar com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante a formação (MIZUKAMI, 2005-2006; MIZUKAMI *et al.*, 2006; SCHULMAN, 2014).

Assim, para além dessa base sólida de conhecimentos que o docente precisa saber para ensinar, consideramos importante mencionar algumas das estratégias formativas, indicadas por Vaillant e Garcia (2001), que podem ser utilizadas pelo formador com o intuito de possibilitar aos futuros professores uma atitude reflexiva, crítica e investigadora sobre a própria prática docente. São elas: redação, por parte do professor em formação, de um diário; no diário, pode-se incluir, ainda, um debate reflexivo sobre o que foi escrito; redação de casos de ensino; criação de portfólio; elaboração de mapas conceituais; reflexão sobre a ação e criação de comunidades virtuais. Todas essas estratégias são constituídas por meio de registros e reflexões, pessoais e/ou conjuntos, desenvolvidos em forma de anotações, descrições, comentários e análises ligadas diretamente a situações práticas vivenciadas pelos professores em formação e pelos professores formadores.

Nóvoa (2013), referindo-se ao papel a ser assumido pelos professores das escolas na preparação dos futuros docentes, afirma, ainda, que estes devem possuir quatro disposições, a saber: i) ser um professor com experiência, respeitado e prestigiado pelo professorado; ii) ser um excelente organizador de situações de formação, capaz de criar um clima de trabalho favorável e de promover um diálogo franco e aberto entre os pares; iii) ser uma pessoa atenta, que saiba escutar e que tenha capacidade de leitura, análise e interpretação dos problemas pedagógicos; e iv) ser um conselheiro e um guia.

Assim, perante as atribuições colocadas ao professor formador, podemos assegurar que um dos seus papéis-chave é propiciar aos formandos o desenvolvimento de diferentes conhecimentos, destrezas e atitudes ao longo do processo de formação inicial de professores.

QUEM SÃO OS SUPERVISORES PARTICIPANTES DO PIBID?

A partir dos dados obtidos, por meio do questionário aplicado aos supervisores do PIBID de Ciências Biológicas e Química, constatamos que a maioria dos supervisores são mulheres, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Esses dados vão ao encontro dos estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras Borges (2015) e Gatti *et al.* (2014), as quais observam que os supervisores do PIBID são majoritariamente mulheres.

Sobre essa questão, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, na sigla em inglês - 2013) (BRASIL, 2014), coordenada em nível internacional pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e organizada em âmbito nacional pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao se referir aos professores do Brasil, destaca que a maior parte dos participantes do estudo são mulheres (71%), sendo esse percentual próximo à média de todas as nações pesquisadas. Para Gatti e Barreto (2009), essa feminização

do magistério brasileiro não é um fenômeno recente, podendo ser observada desde o fim do século XIX, período este em que as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério, ficando restritas, sobretudo, às salas de aula.

Em relação à idade dos supervisores, foi possível identificar que se encontram na faixa etária entre 42 e 53 anos, sendo que a maioria possui 50 anos. Estes se declaram, em sua maioria, casados, o que pode estar relacionado diretamente a um perfil de professores mais velhos em nossa pesquisa. Há também três supervisores que afirmam, respectivamente, viver em união estável, ser divorciado e estar solteiro.

No que diz respeito ao tipo de curso de formação superior inicial realizado pelos professores supervisores, grande parte possui licenciatura na sua área de atuação (Biologia ou Química). Porém, há ainda um supervisor que possui licenciatura e bacharelado (Ana) e outro que possui apenas o bacharelado (Débora). Ainda no que concerne à formação, a maioria dos supervisores obteve o seu diploma de ensino superior em instituição pública federal. Somente um supervisor se formou em instituição privada. Diferentemente desses achados, o estudo de Martelet (2015) revela que mais da metade (60%) dos supervisores participantes da sua pesquisa realizaram o curso de formação inicial em instituição de ensino superior privada.

Além disso, a maior parte dos supervisores realizou o curso de formação inicial de forma presencial. No mais, apenas dois supervisores realizaram o curso semipresencial. Quanto ao tempo de conclusão do curso de formação inicial, verificamos que dois supervisores concluíram entre 10 e 15 anos; quatro supervisores entre 15 e 20 anos; e somente um supervisor concluiu com mais de 20 anos. Desse modo, podemos observar que a maioria deles possui um tempo de formação considerável, que varia entre 15 e 20 anos de formação, o que pode também estar atrelado a um perfil de supervisores mais velhos em nosso estudo.

No tocante ao curso de pós-graduação de mais alta titulação, observamos que, dos sete supervisores, cinco possuem pós-graduação em nível de especialização, sendo que a quantidade dos que fizeram alguma atualização/aperfeiçoamento (Cássia) ou seguiram os estudos de mestrado (Débora) é muito limitada – um supervisor em cada tipo de curso. Estamos acordes com a posição de Martelet (2015) quando demonstra que a maioria (85%) dos supervisores do PIBID possui pós-graduação em grau de especialização.

A respeito das instituições de ensino nas quais os supervisores trabalham, constatamos que a maioria atua em duas instituições; dois supervisores atuam em apenas uma; e um supervisor trabalha em três instituições. Essas instituições são de esferas estaduais e/ou municipais.

Em relação ao tempo de experiência como docentes, todos os supervisores possuem mais de 10 anos de atuação na docência, ou seja, podemos considerá-los professores experientes. Eles atuam em seis diferentes escolas, de âmbito estadual ou municipal, sendo que a maioria desenvolve atividade docente na rede estadual de ensino. Cada supervisor exerce a sua função em apenas uma escola. A maior parte dos supervisores leciona, nas escolas contempladas pelo PIBID, no Ensino Médio – quatro supervisores; e três atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Sobre os anos de experiência como docentes na escola em que desempenham as ações do PIBID, a maior parte dos supervisores possui mais de 10 anos de experiência. Apenas um supervisor (Débora) possui a média de 6 a 10 anos de atuação. Nesse sentido, é importante destacar que a escola que possui um quadro mais permanente de professores tem maiores condições de desenvolver um trabalho pedagógico mais consistente. Desse modo, o professor que atua há mais de 10 anos em uma instituição está totalmente familiarizado à cultura escolar,⁶ o que pode favorecer a inserção dos bolsistas do PIBID, como é o caso da maioria dos supervisores do nosso estudo.

Em relação ao tempo de participação no PIBID/UFV, três supervisores atuam no Programa desde o início das suas ações, em novembro de 2008. No entanto, destes, um se ausentou durante dois anos, mas acabou retornando em seguida. Com isso, desses três supervisores, dois atuam no PIBID há cerca de 7 anos e 7 meses; e o outro, 5 anos e 7 meses. No mais, dois supervisores possuem 3 anos e 10 meses de atuação; outro tem 5 anos e 11 meses; e um supervisor tem 2 anos e 4 meses de participação no Programa; revelando, portanto, um período entre 2 anos e 4 meses e 7 anos e 7 meses, tempo considerável de participação dos supervisores nas atividades do PIBID. Assim, consideramos que esse tempo de experiência dos supervisores no Programa é um elemento importante ao seu trabalho de supervisão, na medida em que a experiência é fundamental para que o professor constitua a sua identidade profissional e construa os seus saberes, a partir das novas condutas e ações que surgem com base nas experiências interiorizadas e reavaliadas por ele, por meio dos anos de prática da profissão (TARDIF, 2014).

Sobre a carga horária semanal de trabalho do professor na instituição em que atua como supervisor, podemos perceber que os supervisores possuem, em sua maioria, carga horária variando de 20 a 39 horas (Leandro, Ana, Silvy e Débora) ou menos de 20 horas semanais (Laura e Cássia). Constatamos, assim, que Leandro e Débora possuem uma carga horária semanal de trabalho alta, haja vista que, para além de atuarem na instituição que desenvolvem as ações do PIBID, eles atuam também em outro estabelecimento. Por outro lado, cabe destacar que, apesar de Laura e Cássia possuírem uma carga horária semanal relativamente baixa na escola em que atuam no Programa, ambas trabalham em três e duas instituições, respectivamente, o que indica, de modo especial no caso de Laura, a existência também de uma carga horária de trabalho alta. Dessa forma, podemos observar que a carga horária de trabalho desses professores não é pouca e, somada com o trabalho a ser desenvolvido com os bolsistas de iniciação à docência, no âmbito do PIBID, fica ainda maior.

No que se refere aos dias e aos possíveis horários que os supervisores passam com os bolsistas de iniciação à docência, constatamos uma grande variedade em relação ao período em que permanecem juntos. Enquanto há supervisor (Silvy) que se encontra em apenas um dia com o bolsista, há outros (Laura, Cássia, Luciene e Leandro) que passam de três a cinco dias com os licenciandos. O que se

⁶ O conceito de cultura escolar pode ser entendido como a existência de um conjunto de valores e crenças específicos em cada organização escolar, que são compartilhados entre os seus membros (NÓVOA, 1995). De acordo com Brunet (1995), citado por Nóvoa (1995, p. 29), “[...] ainda que as organizações escolares estejam integradas num contexto cultural mais amplo, [elas] produzem uma cultura interna que lhes é própria”.

observa, em alguns casos (Débora e Ana), é que não existe um dia e horário fixo para se encontrarem, pois os dias da semana vão sendo alternados conforme a disponibilidade dos bolsistas de iniciação à docência.

Os supervisores se envolvem em diferentes encontros no âmbito do PIBID. Todos participam de encontros do PIBID e oficina; em seguida, participam de palestra (Débora, Laura, Silvy, Luciene e Ana) e simpósio (Débora, Laura, Cássia e Silvy); e, em menor proporção, de congresso (Débora e Cássia) e formação continuada (Débora). É importante destacar que a participação nesses eventos é estimulada pelo Programa e, muitas vezes, os eventos são desenvolvidos pela própria coordenação de área do PIBID, a qual se compromete em realizar os encontros, as oficinas e as palestras, especialmente. Chama a atenção o fato de que, apesar de Débora, Cássia e Laura possuírem uma carga de trabalho semanal alta, elas participam de uma variedade maior de eventos do Programa se comparado aos outros supervisores, com exceção de Silvy. No entanto, no caso de Silvy, esta possui uma carga horária semanal relativamente inferior à de Débora, Cássia e Laura.

Sobre as leituras que realizam no âmbito do Programa, observamos que eles leem frequentemente livros (Laura, Luciene e Leandro), revistas (Débora, Cássia e Luciene) e artigos científicos (Débora, Laura e Silvy). Em menor proporção, realizam leituras em biblioteca virtual (Débora) e leem jornais (Cássia). Todavia, o que nos preocupa é o fato de um supervisor (Ana) afirmar não realizar nenhum tipo de leitura no âmbito do Programa. Consideramos que a prática de leitura é fundamental para a constituição do profissional professor. Isso porque aquele professor que de fato lê constrói novas ideias, saberes e práticas, sobretudo quando se trata de leituras específicas do campo educacional.

AS PERCEPÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO NO PIBID

Partindo das suas experiências como supervisores no PIBID, os professores da educação básica puderam relatar a respeito das ações de formação que desenvolvem com os bolsistas de iniciação à docência no Programa. De acordo com Garcia (1999), falar de ação formativa significa considerar a existência de um conjunto de condutas e interações entre formadores e formandos, que possui intenções explícitas, ou não, às quais existe uma intencionalidade de mudança. Analisamos, desse modo, que os supervisores empreendem diferentes ações formativas com os licenciandos bolsistas na escola (Quadro 1):

QUADRO 1

Tipos de ações que os supervisores realizam com os bolsistas de iniciação à docência

Tipos de ações		Quantidade de supervisores	Supervisores que desenvolvem as ações
Estabelecem, orientam, acompanham e/ou avaliam as aulas ministradas pelos bolsistas.	Contraturno	6	Débora, Cássia, Silvy, Luciene, Leandro e Ana
	Regular	4	Débora, Laura, Cássia e Leandro
Orientam e desenvolvem projetos temáticos.		4	Débora, Laura, Silvy e Luciene
Estabelecem e acompanham as atividades (do próprio supervisor ou professor regente) desenvolvidas pelo bolsista de iniciação à docência na sala de aula.		3	Laura, Cássia e Leandro
Orientam e desenvolvem diferentes projetos interdisciplinares com outras áreas do PIBID.		2	Cássia e Ana
Auxiliam a corrigir provas.		2	Cássia e Ana
Realizam estudos sobre temáticas da área da educação.		1	Débora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Podemos observar que é unânime nos depoimentos dos supervisores a realização de diferentes atividades que envolvem o acompanhamento na sala de aula, principalmente nos momentos em que os futuros docentes têm a oportunidade de ministrar as suas aulas (em horário regular e/ou extraturno). Essas constatações vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Borges (2015), a qual verifica que a maioria dos supervisores do PIBID acompanham os futuros professores na prática de sala de aula, priorizando-se a docência.

No entanto, é importante destacar que essa ação de estabelecer, orientar e/ou acompanhar os bolsistas na prática da sala de aula acontece tanto nas classes em horário regular, com todos os alunos presentes, como também nas aulas complementares, em horário contraturno.

Para além de acompanhar os bolsistas, Débora revela que também os orienta nas aulas ministradas em diferentes aspectos, ensinando desde a forma de planejar uma aula até o modo adequado de se vestir para o trabalho. No que tange ao ato de ensinar a elaborar um plano de aula, Cássia, assim como Débora, também recorre a essa ação. A supervisora ensina os bolsistas a repensarem o seu planejamento, principalmente no que tange à escolha dos conteúdos e à sua adequação ao tempo disponível para a aula. Para Tardif (2014, p. 53), é no cotidiano da profissão que os docentes “[...] partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula”. Ou seja, os professores, em contato direto na escola, compartilham uns com os outros um conhecimento prático sobre a sua atuação (TARDIF, 2014).

Mas, para além de orientar os bolsistas de iniciação à docência na feitura do plano de aula, Cássia também busca observá-los e avaliá-los em suas aulas. Essa ação de observar e avaliar os bolsistas também fica evidente no discurso de Laura:

[...] eu observo o bolsista e dou um retorno para ele da sua atuação. Mas eu busco sempre apontar os pontos positivos dos meus bolsistas, os pontos negativos eu deixo para eles mesmo refletirem sobre eles. Eu penso que apontar os pontos negativos não é bom, temos que apontar os positivos e deixar que eles reflitam sobre os negativos. E a cada aula eles estão aperfeiçoando, melhorando, eu percebo isso [...] (Laura, 3 anos e 10 meses de atuação).

Laura, por outra perspectiva, revela que procura salientar somente os aspectos positivos das aulas ministradas pelos seus bolsistas. Isso porque ela acredita que os próprios bolsistas são capazes de reconhecer e refletir sobre a sua atuação, principalmente quando se trata de um ato impreciso. Questionamo-nos, no entanto, se a ação de Laura seria uma ação formativa adequada. Mesmo ela sinalizando que essa atitude tem alcançado bons resultados, acreditamos que seria interessante ela utilizar dessas situações de ensino (insucesso/sucesso) para levar o futuro docente a repensar, refletir, criticar e investigar, em conjunto com ela e os outros bolsistas, a própria prática docente. Esse tipo de ação remeteria ao que Schön (1995) denomina de reflexão sobre a ação e sobre a “reflexão-na-ação”. Por ser considerada uma análise que o profissional realiza depois da ação sobre os processos da sua própria ação, o formador, em conjunto com os formandos, utilizaria do conhecimento para descrever, analisar e avaliar a ação docente. Esse tipo de atitude reflexiva poderia ser desenvolvido por meio da utilização de diferentes estratégias formativas, como, por exemplo, a construção e a análise de casos de ensino, as quais podem possibilitar aos novos professores uma visão mais crítica e reflexiva sobre as suas práticas, além de contribuir para um melhor conhecimento sobre o ensino (VAILLANT; GARCIA, 2001; MIZUKAMI, 2004, 2005-2006).

Observamos, de modo especial, no desenrolar do depoimento de Cássia, a consideração dessa necessidade de dialogar e refletir com os futuros professores a respeito da aula ministrada:

Eu sempre procuro dar um retorno ao bolsista da aula. No ano passado [o bolsista] deu uma aula para mim, até muito boa [...]. Eu estou olhando aquilo, aquilo foi me incomodando, porque os meninos tão abrindo a boca e assistindo a aula dela, aí eu fui e pensei: – “Só pode ter pegado alguma aula lá preparada da universidade e está aplicando aqui, porque ela está falando grego para esses meninos”. Aí quando ela terminou, [...] ela falou: – “E aí, Cássia, foi boa a aula?” Aí eu falei: – “Foi, mas não para os meus alunos, foi boa para mim ((riso)) [...] você estava usando uns termos totalmente científicos, a base de terceiro grau para os meninos, então você tem que diferenciar o que é um conteúdo de fundamental, um conteúdo de ensino médio e um conteúdo de terceiro grau, você tem que saber diferenciar, é muito diferente [...], o ensino é gradativo, você sabe daquela forma ali sim, mas você não tem que passar dessa forma.” Eles [bolsistas], às vezes, chegam aqui achando até que o professor dá aula errado [...], aí depois que eles vão entendendo, vão aprendendo que não pode realmente falar, é como se você fizesse assim, isso eu não sei, eu sei desse jeito só, você tem que esquecer um pouco o tanto que sabe [...] Isso aí é uma das coisas que eles mais aprendem aqui comigo [...] E uma coisa que eu deixo claro para eles também é o

seguinte, se o aluno está interessado pela aula, está prestando atenção, é porque ele está entendendo, a partir do momento que ele não está entendendo nada, ele começa a dispersar [...] aí você percebe que a aula já mudou o ritmo, que você tem que dar uma retomada (Cássia, 5 anos e 7 meses de atuação).

Tal relato nos remete às discussões teóricas de Mizukami (2004, 2005-2006) e Schulman (2014). Para os autores, é no exercício da docência que o professor vai incorporando os diferentes conhecimentos, tais como conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Vimos, desse modo, que a supervisora, por meio do diálogo com o bolsista, busca desenvolver esses diferentes conhecimentos no exercício da sua função, especialmente no que trata do conhecimento da matéria e do modo de ensiná-la e o conhecimento relativo ao manejo da classe.

Tal relato comunga com o depoimento de Ana, ao dizer que considera importante esse momento de atuação dos bolsistas. No entanto, Ana realça, ainda, que é necessário também que eles observem as aulas do supervisor, para que, assim, aprendam a didática do professor. Para a supervisora, a aprendizagem da docência se consolida por meio de observação e posterior imitação do mestre. Esse modelo de ensino no qual Ana se baseia está atrelado diretamente ao modelo técnico da formação docente, no qual o ensino se revela como uma atividade eminentemente prática (PIMENTA; LIMA, 2005-2006; SARTI, 2012; 2013; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015). Em oposição a esse modelo de formação, o que se busca hoje é uma formação de professores pautada em uma prática de colaboração, em que o formador e o formando têm a possibilidade de problematizar, criticar e refletir sobre as ações e as atividades do ensino (SCHÖN, 1987 citado por ALARCÃO, 1996, p. 18). Não queremos dizer que a imitação não é um processo construtivo; pelo contrário, afirmamos aqui que, para além de imitar, o futuro professor deve ser capaz de interpretar e refletir sobre a ação do formador (SCHÖN, 1987 citado por ALARCÃO, 1996).

Quanto à ação de designar aulas complementares aos bolsistas de iniciação à docência em horário contraturno, cabe ressaltar que a maioria dos supervisores executa essa ação. Contudo, observamos que, em alguns casos, os supervisores não acompanham os futuros docentes na realização dessas aulas. O depoimento da Cássia é ilustrativo dessa afirmação: “[...] eles [bolsistas] ficam sozinhos aqui [na escola], eu não posso acompanhá-los aqui a tarde, porque eu trabalho em outra escola, então eles ficam aqui com os alunos [...]”. Apesar de Cássia apontar que não acompanha os futuros professores nas aulas complementares, em outro momento da entrevista, ela destaca que somente permite ao bolsista assumir a turma no contraturno quando ele já teve a oportunidade de observar e acompanhar as suas aulas no horário regular e se sente preparado para assumir essa nova função. Segundo a supervisora, ela possibilita que exista certa flexibilidade nessa ação, permitindo que os bolsistas apenas a acompanhem na sala de aula, como muitos fazem, ou, além de acompanhá-la, ministrem aulas também no horário extraturno. É importante dizer que, ao contrário dos outros supervisores (Débora, Silvy, Luciene, Leandro e Ana), Cássia relata que as aulas no período da tarde não são de reforço, mas, sim, aulas que irão complementar os conteúdos abordados no horário regular.

De outro modo, Luciene aponta que essa ação de ministrar aulas em períodos complementares não tem sido bem-sucedida. Para ela, isso pode ter ocorrido tanto devido à falta de empenho dela e dos próprios bolsistas, como também pela ausência de interesse por parte dos alunos da escola, que não comparecem às aulas. Ao contrário de Luciene, Ana expõe que a aula de reforço é um importante momento para que o bolsista possa ter a oportunidade de experienciar a sala de aula, pois ele passa a assumir as responsabilidades de um professor. Frente a tal afirmação, ela sublinha que os bolsistas também ministram aulas durante todo o ano letivo para os alunos da escola, em outro espaço destinado pela coordenação de área. No entanto, ela evidencia que não os acompanha nem os orienta nessa função. Silvy também compartilha desse depoimento de Luciene, mas, apesar de destacar a importância dessa simulação de um ano escolar completo, esclarece que isso tem prejudicado as ações que necessitam ser desenvolvidas, sob sua supervisão, no interior da escola. Para ela, a sobrecarga de atividades destinadas aos licenciandos fora da escola também tem interferido nas suas ações.

A supervisora alerta, ainda, para o fato de se inserir no Programa bolsistas que estão concluindo o curso de formação. O que se percebe é que esses bolsistas não estão muito envolvidos com o PIBID, seja pelos trabalhos acadêmicos e/ou pelas atividades (externas à escola) exigidas pela coordenação de área, o que acaba influenciando de forma direta na sua atuação. Cabe reafirmar que, ao responder o questionário, Silvy foi a única supervisora que mencionou que se encontra com os bolsistas de iniciação à docência em apenas um dia da semana, mais especificamente no fim do turno da tarde.

Quanto à ação de orientar e desenvolver projetos temáticos com os bolsistas, quatro supervisoras (Débora, Laura, Silvy e Luciene) afirmam desenvolvê-la no âmbito do Programa. De acordo com Débora, os licenciandos dedicam quatro horas do seu tempo destinado às atividades na escola para desenvolver projetos com os alunos. A indicação do tema do projeto é realizada pela própria supervisora. Porém, a sua elaboração é executada de forma conjunta, entre ela e os bolsistas de iniciação à docência. Sobre o tema do projeto, Laura sublinha que ela busca partir da demanda da escola para sugerir aos bolsistas uma temática a ser trabalhada com os alunos. Para Luciene, essa ação “tem dado bastante certo”. Contudo, ela afirma que não desenvolve um projeto comum com todos os bolsistas. Apesar de reconhecer a importância do trabalho coletivo, a supervisora destaca que, “se for esperar o coletivo, não sai projeto nenhum”. Cabe salientar que, embora Leandro não tenha se referido a essa ação de orientar e desenvolver projetos temáticos com os licenciandos, em outros momentos da entrevista, inferimos que essa ação é realizada por ele no espaço da escola. Expressões como “são muitos projetos que acontecem na escola”, “trabalho com gincanas”, “os bolsistas me ajudam” foi o que nos levou a fazer essa inferência.

Cabe revelar que, referente às ações dos supervisores de estabelecer e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência na sala de aula, em alguns momentos, não é o supervisor que de fato executa essa ação. Apesar de ele ser o responsável pelo acompanhamento dessas atividades, designa a outros professores regentes da escola a função de acompanhar os bolsistas nas salas de aula. Entendemos que isso ocorre pelo fato de cada supervisor orientar entre cinco e sete bolsistas, conforme estabelecido na Portaria nº 096/2013 (BRASIL, 2013),

tornando-se inviável, para alguns, a inserção de todos dentro de uma mesma sala de aula. Em relação a essa ação, pudemos constatar que alguns professores (Laura, Cássia e Leandro) contam com a ajuda dos bolsistas para a realização das suas atividades com toda a classe.

[...] eles me ajudam a executar as aulas [...] como eu conseguiria fazer isso se eu só tenho cinquenta minutos de aula, desses cinquenta minutos já é comprovado que o professor perde vinte minutos conseguindo atenção do aluno, sobra só trinta, então em trinta minutos como que eu executaria uma aula prática, prepararia um laboratório primeiro, executaria a atividade e depois organizar o laboratório para um outro professor poder usar ou até eu mesmo para eu usar com uma outra turma. Então a gente só consegue fazer essa aula prática com a ajuda deles [...] (Leandro, 3 anos e 10 meses de atuação).

Eles me ajudam nas atividades na sala de aula, nas atividades em grupo, eles ajudam os alunos a desenvolver as atividades aqui na sala [...] (Laura, 3 anos e 10 meses de atuação).

Às vezes eu pego e olho uma atividade diferenciada, mais lúdica e peço eles para me ajudar: – “Prepara essa atividade para mim, você traz na próxima aula?”. Ou então: – “Faz essa atividade a tarde para mim, porque na sala vai ficar meio complicado”. Então sempre eu estou pedindo alguma atividade, umas eu mesmo já falo o que eu quero, outras eu só falo a matéria: – “Tenta achar uma coisa sobre essa matéria aqui diferente” (Cássia, 5 anos e 7 meses de atuação).

Constatamos que Leandro e Laura realizam essa ação devido à necessidade de apoio dos bolsistas, principalmente na sala de aula, como no caso de Laura, e nas práticas de laboratório, no caso de Leandro. O excesso de responsabilidades em relação ao tempo e aos meios de que o supervisor dispõe para realizar a sua aula, atrelado à dificuldade de manter a disciplina dos alunos da escola, é um dos motivos que levou Leandro, Laura e Cássia a recorrerem à ajuda dos bolsistas na realização das suas tarefas na escola.

Ao contrário de Laura e Leandro, Cássia ainda realiza essa ação por acreditar que se torna “fadigoso” para os bolsistas a ação de somente observar a didática do professor na sala de aula. No entanto, concordamos com Nunes (2002) quando afirma que o ato de observar também contribui para a aprendizagem dos futuros professores. O autor, ao investigar as influências e as estratégias utilizadas pelos professores dos anos iniciais da educação básica no processo de aprender a ensinar, identifica, entre outros aspectos, que os docentes utilizam estratégia ou mecanismo da aprendizagem por observação ou modelo para aprender a ser professor. Essa aprendizagem acontece quando o professor tem a oportunidade de observar de forma contínua um professor experiente, ou melhor, um professor que possua maior autoridade e/ou mais conhecimento e experiência no magistério. Contudo, para Nunes (2002), tal imitação do modelo de professor não é completa, pois nenhum sujeito é capaz de adotar o papel do outro em toda a sua plenitude. Desse modo, acreditamos que a ação de observar também deve ser desempenhada por Cássia no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência.

Sobre a ação de orientar e desenvolver diferentes projetos interdisciplinares com outras áreas do PIBID, Cássia e Ana foram as únicas supervisoras que expressaram realizar esse tipo de ação. Para elas, trabalhar com outras áreas do PIBID é uma

oportunidade significativa de aprendizagens. Porém, Cássia evidencia que essa ação exige muito esforço do supervisor, pois envolve mais pessoas sob a sua orientação. No que diz respeito à ação de auxiliar a corrigir provas, Cássia e Ana também foram as únicas que realçaram desenvolver esse tipo de atividade. Para Cássia, esse é um momento muito importante para os bolsistas, pois eles aprendem tanto como avaliar e atribuir notas as questões, quanto como interpretar as respostas dos alunos, existindo, portanto, uma orientação por parte dela nesse sentido. A esse respeito, Tardif (2014, p. 53) salienta: “[...] a colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos fazem parte da prática de partilha dos saberes entre os professores”. Oportunidades como essas não favorecem apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas possibilita também uma retomada crítica dos outros saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2014).

Assim sendo, consideramos relevante que os outros supervisores, assim como Cássia e Ana, busquem também proporcionar aos bolsistas de iniciação à docência esse tipo de aprendizado. Julgamos essa ação como necessária para os futuros professores, pois possibilita a eles o contato com a construção (Ana) e a interpretação (Cássia) dos instrumentos de avaliação, tão necessários ao exercício docente.

A ação de realizar estudos sobre temáticas da área da educação foi a que possuiu menor incidência entre todas as atividades desenvolvidas pelos supervisores. O que nos deixa surpreso é o fato de apenas uma supervisora desenvolver estudos sobre questões educacionais com os bolsistas de iniciação à docência. Acreditamos que tal competência necessita ser executada e aprimorada pelos supervisores. Isso porque, em um processo de formação de professores, é importante que os supervisores utilizem, além do conhecimento da prática, estudos teóricos, pois é por meio da articulação desses dois tipos de conhecimentos que os professores serão conduzidos pelos caminhos adequados da reflexão (LALANDA; ABRANTES, 1996; MIRANDA, 2001). Compete-nos realçar que isso não quer dizer que não se deva reconhecer a importância da prática do professor, mas é necessário que a teoria faça parte desse processo. Sem uma mediação teórica, o professor pode se sentir perdido frente aos processos de reflexão crítica, reduzindo-se, assim, a sua possibilidade de transformar uma determinada situação, bem como de aprimorar a sua atividade formativa e educativa (ALARCÃO, 1996; MIRANDA, 2001).

Ainda em relação à participação dos supervisores no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência, quando questionados sobre a utilização de casos de ensino, diário de campo, portfólios e outros que consideram importante para os formandos durante esse processo formativo, todos os supervisores se mostraram confusos em seus depoimentos. Os relatos indicaram que eles não possuem conhecimento a respeito das estratégias formativas que poderiam ser utilizadas por eles na intenção de possibilitar aos bolsistas uma atitude reflexiva. Nesse momento, a única menção que eles fizeram foi referente à elaboração e à escrita de relatórios sobre as atividades que desenvolvem no âmbito do Programa, como podemos observar na seguinte enunciação:

Fazemos relatório, primeiro eles [bolsistas] me mostram para ver se está tudo de acordo com as atividades que eles desenvolveram mesmo, se está batendo direitinho com o que eles estão falando e depois entrega esse relatório para coordenadora [...] eu acho que é para ela mandar para CAPES. E aí eu faço o meu também em cima do que eles falaram, do que eles fizeram. Então tem que está tudo combinado, tudo de acordo, o mesmo relatório meu tem que está falando as atividades que eles fizeram aqui (Cássia, 5 anos e 7 meses de atuação).

Os supervisores desenvolvem os relatórios por se tratar de uma das exigências do Programa, como fica nítido no depoimento de Cássia. Cabe reiterar que essa ação é prevista e deve ser executada por todos os bolsistas envolvidos no Programa, conforme determina a Portaria nº 096/2013, na seção V (BRASIL, 2013). Consideramos que a escrita dos relatórios poderia se tornar uma estratégia formativa significativa se os supervisores, em conjunto com os bolsistas, utilizassem dessa ação como um momento de analisar as práticas docentes, refletir sobre o próprio trabalho e sistematizar o diálogo por meio do registro. Não obstante, percebemos que esse procedimento não é realizado pelos supervisores. A preocupação deles no momento do ato da escrita está voltada exclusivamente para a descrição e a sistematização de todas as atividades realizadas. Laura, por sua vez, revela que não existe um momento específico para orientar os bolsistas na escrita do relatório. Diferentemente, Silvy e Leandro evidenciam que não participam da elaboração e da escrita dos relatórios. De um lado, há casos em que a supervisora (Silvy) não tem nem o contato com o que foi registrado pelos bolsistas, de outro, Leandro destaca que solicita aos futuros professores o envio da cópia dos relatórios.

Acreditamos que esse momento do ato da escrita precisa também ser repensado pelos supervisores, pois essa estratégia se tornaria ainda mais formativa se eles estimulassem a escrita para além do registro das atividades, proporcionando aos novos professores uma atitude reflexiva sobre a atuação docente. Esse tipo de atitude envolve uma análise, por parte dos docentes, da própria prática vivenciada, convertendo-os em investigadores da sala de aula. É por meio da análise das práticas pedagógicas que o futuro professor cria uma nova realidade e abre um “[...] novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão”, construindo, assim, “o seu próprio conhecimento profissional” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 110-112). Portanto, esse conhecimento é construído à medida que “[...] os professores refletem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas” (MIZUKAMI *et al.*, 2006). Contudo, essa reflexão só ocorre e esse novo conhecimento só se produz se o indivíduo tiver uma base de conhecimentos sobre os quais ele possa realmente refletir (ALARCÃO, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação permitiu-nos apreender que a atuação dos supervisores está voltada para desenvolver diferentes ações de formação com os bolsistas de iniciação à docência no espaço da escola. Como principais atividades realizadas,

destacamos o estabelecimento e o acompanhamento dos licenciandos nas aulas ministradas e nas atividades que desenvolvem na sala de aula, assim como orientam e desenvolvem projetos temáticos com os bolsistas no contexto escolar e, em menor proporção, orientam e desenvolvem projetos interdisciplinares com outras áreas do PIBID, auxiliam os bolsistas a corrigirem provas e realizam estudos com os licenciandos sobre temáticas da área da educação.

É importante dizer ainda que, quando os bolsistas de iniciação à docência estão inseridos no espaço da sala de aula, sob o acompanhamento do professor da escola básica, o supervisor exerce o papel de acompanhar, orientar e ensinar os licenciandos diferentes questões ligadas a situações práticas de ensino, tais como: a elaboração de plano de aula, que envolve a seleção dos conteúdos, a escolha das estratégias de ensino e adequação ao tempo; o conhecimento do conteúdo; a contextualização da matéria e o modo de ensiná-la; a dedicação; a postura e a ética profissional. São saberes que envolvem tanto uma base sólida de conhecimentos (MIZUKAMI, 2005-2006; SCHULMAN, 2014), como também as competências emocionais dos docentes, tão essenciais para um ensino de qualidade (DAY, 2001).

Finalmente, consideramos importante destacar a necessidade de o supervisor desempenhar a ação de desenvolver, em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência, estudos teóricos sobre a área da educação, assim como fazer o uso de estratégias formativas que possibilitem aos futuros docentes uma reflexão crítica e uma análise mais fundamentada sobre a sua atuação e o contexto sobre o qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 11-37.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00100.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BORGES, C. T. **O professor supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **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: 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria Normativa n. 96**, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2013.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). **Relatório Nacional**. Brasília, DF/MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 123-140.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

GATTI, B. A. *et al.*. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. p. 4-117. (Coleção Textos FCC, 41). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 43-61.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

MARTELET, M. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 129-143.

MIZUKAMI, M. das G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Schulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-12, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

MIZUKAMI, M. das G. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

MIZUKAMI, M. das G. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

NÓVOA, A. Entrevista com o professor António Nóvoa. Entrevista concedida a Lucíola Licínio Santos. [2013]. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, 29 set. a 2 out. 2002. **Textos completos...** Caxambu: Anped, 2002. p. 1-13.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 02, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004>. Acesso em: 18 ago. 2016.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400010>. Acesso em: 16 ago. 2016.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

SCHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

SILVA, Thatianne Ferreira. **O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto: RÉ, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/8/1>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Data da submissão: 18/03/2017

Data da aprovação: 11/04/2017