

THATIANNE FERREIRA SILVA

**O LUGAR DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S586l
2017
Silva, Thatianne Ferreira, 1991-
O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de
formação dos bolsistas de iniciação à docência / Thatianne
Ferreira Silva. – Viçosa, MG, 2017.
xii, 158f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 134-144.

1. Professores - Formação. I. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação
em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 373.246

THATIANNE FERREIRA SILVA

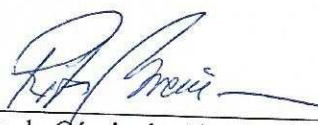
**O LUGAR DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de março de 2017.


Alvanize Valente Fernandes Ferenc


Maria Amália de Almeida Cunha


Rita de Cássia de Alcântara Braúna
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar até aqui. Mas em meio aos constantes desafios e aflições, Jesus reconstituía as minhas forças e me fazia crer que tudo daria certo. E se hoje eu comemoro mais uma conquista, esta se deve, de modo especial, a Ele, que além de estar comigo no desenrolar desta caminhada, me concedeu pessoas especiais para fazer com que este caminho se tornasse ainda mais sereno e prazeroso.

Agradeço aos meus pais Cléria e Sérgio pelas contínuas orações, pelos conselhos que me acalmavam e pelo exemplo de fé e coragem; ao meu irmão Sérgio Júnior e demais familiares, por todo amor e apoio. Assim como eles, o meu namorado Victor, que mesmo diante das minhas ausências, sempre esteve ao meu lado com toda ternura e carinho.

Aos velhos e novos amigos, por me conceder momentos de alegria e descontração nesta caminhada. Aos amigos do mestrado, Josiane, Sthefani e Phillippe, por terem sido grandes companheiros e por me ajudarem nos momentos de dúvidas e tensões. À Grayce, pela amizade verdadeira e alegrias proporcionadas. À Thays, por ser o meu colo na república. À Vanessa Cerqueira, amiga-irmã e exemplo de força e dedicação.

À minha orientadora Rita de Cássia de Alcântara Braúna pelos valiosos ensinamentos, e por todo o carinho e delicadeza em nossas conversas e orientações. Sou grata a ela por me ensinar a ser, para além de pesquisadora, uma professora competente e dedicada com o ensino.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, de modo especial a Eliane e a Naiany, por toda a atenção e comprometimento; como também à CAPES, pelo apoio financeiro. Aproveito para agradecer aos professores que ministraram as disciplinas, contribuindo muito para o meu aprendizado. À banca de qualificação do projeto, composta pelas professoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Wânia Maria Guimarães Lacerda, pelas grandiosas e pertinentes contribuições para o desenvolvimento desse trabalho. À banca de qualificação, formada pela professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela leitura atenta e aprofundada da pesquisa e pelas ricas sugestões que contribuíram muito para a edificação deste estudo. À banca de defesa, composta pelas professoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Maria Amália de Almeida Cunha, por tão generosamente aceitarem participar deste momento tão especial da minha trajetória acadêmica.

Aos professores supervisores e bolsistas do PIBID da Universidade Federal de Viçosa de Ciências Biológicas e Química, pela boa receptividade e por se prontificarem a participar do estudo.

A todos e a todas o meu MUITO OBRIGADA!

Devagar e sempre

Ralf Marston

Na vida, as coisas, às vezes, andam vagarosamente. Por isso é tão importante não parar. Mesmo um pequeno avanço, na direção certa, já é um progresso, e qualquer um pode fazer um pequeno progresso.

Se você não conseguir fazer alguma coisa grandiosa hoje, faça alguma coisa pequena. Pequenos riachos acabam convertendo-se em grandes rios.

Continue andando e fazendo. O que parecia fora de alcance esta manhã vai parecer um pouco mais próximo ao anoitecer, se você continuar movendo-se para frente.

A cada momento intenso e apaixonado que você dedica a seu objetivo, um pouquinho mais você se aproxima dele.

Se você pára completamente, é muito difícil começar tudo de novo. Então continue andando e fazendo - não pare. Não desperdice a base que você já construiu. Existe alguma coisa que você pode fazer agora mesmo, neste exato instante. Pode não ser muito, mas vai mantê-lo no jogo e aproximá-lo de seus objetivos.

Vá rápido quando puder.

Vá devagar quando for obrigado.

Mas, seja o que for que aconteça, continue.

O importante é não parar.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	v
LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
1.1 Formação de professores: conceitos e prática profissional	12
1.2 Professor formador: entre cenários e tensões	18
1.3 Professor formador: aprendizagens, saberes e práticas	27
CAPÍTULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	33
2.1 Os sujeitos e o contexto da pesquisa	33
2.2 Instrumentos de coleta de dados utilizados	36
2.3 A análise dos dados	41
CAPÍTULO 3 - OS SUPERVISORES E A FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	45
3.1 Ações dos supervisores: o que os documentos revelam?	45
3.2 Caracterização dos supervisores	50
3.3 O contexto de atuação dos supervisores	62
3.4 As concepções dos supervisores sobre o PIBID e a sua atuação	66
3.4.1 Motivações dos supervisores para se inserir no PIBID	67
3.4.2 Relações estabelecidas entre supervisor, escola e universidade	72
3.4.3 Os supervisores e a sua atuação no PIBID	80
3.4.4 Como os supervisores percebem seu papel na formação dos bolsistas de iniciação à docência	99
3.4.5 A formação e as aprendizagens adquiridas pelos supervisores	108
3.4.6 As concepções dos bolsistas de iniciação à docência sobre a atuação do supervisor	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de participantes e sua área de conhecimento	34
Tabela 2 – Tempo de participação no PIBID	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo da formação docente.....	24
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos, instrumentos de coleta de dados e fonte de informações e de dados ...	37
Quadro 2 – Categorização das entrevistas: tema, categoria e subcategoria	43
Quadro 3 – Categorização dos grupos focais: tema, categoria e subcategoria.....	44
Quadro 4 – Ações previstas aos supervisores que atuam no PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química.....	49
Quadro 5 – Perfil dos supervisores do PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química.....	52
Quadro 6 – Identificação da escola e do ano (antiga série) que atuam como supervisores.....	57
Quadro 7 – Relação entre carga horária, número de turmas e tempo que passam com os bolsistas	59
Quadro 8 – Tipos de eventos acadêmicos e científicos que cada supervisor participou com frequência	61
Quadro 9 – Tipos de leituras que os supervisores realizam com frequência.....	62
Quadro 10 – Tipos de ações que os supervisores realizam com os bolsistas de iniciação à docência.....	81
Quadro 11 – Caracterização dos bolsistas de iniciação à docência.....	112

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC – Currículo Básico Comum

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NSE – Nível Socioeconômico

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDPP – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho

UFV – Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

SILVA, Thatianne Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2017. **O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Esta dissertação teve como objetivo analisar o lugar ocupado pelos supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas. Buscamos, especificamente, descrever e analisar as ações de formação do PIBID da Universidade Federal de Viçosa (UFV) nas escolas que possuem supervisores dos cursos de Ciências Biológicas e Química; levantar as motivações dos supervisores para a inserção no PIBID; descrever e analisar a participação dos supervisores no processo de formação dos licenciandos bolsistas; e investigar os significados que os supervisores atribuem a seu papel na formação dos licenciandos bolsistas. O referencial teórico que fundamentou a nossa pesquisa 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. Sendo esta uma pesquisa de abordagem do tipo qualitativa, optamos por compor a nossa amostra por meio da diversificação dos sujeitos. Empregamos como instrumentos de coleta de dados: a análise documental, o questionário, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e o questionário simples. Como principais resultados do estudo destacamos: as ações de formação descritas na legislação do PIBID e nos subprojetos do PIBID de Ciências Biológicas e Química que estabelecem o papel a ser exercido pelo supervisor por meio de uma dimensão burocrática; os supervisores se adentraram no Programa motivados, principalmente, pelo contexto de trabalho no qual estão inseridos e desenvolvem a maioria das atividades prescritas a eles nos subprojetos. Essas atividades se referem a estabelecer, orientar e acompanhar os bolsistas nas aulas e atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula; desenvolver reuniões de planejamento e debates em conjunto com os licenciandos; e estabelecer e apoiar os licenciandos bolsistas na realização de projetos temáticos na escola. Por meio do desenvolvimento dessas ações, os supervisores exercem o papel de acompanhar, orientar e ensinar os licenciandos diferentes questões ligadas a situações práticas de ensino, tais como: a elaboração do plano de aula, o conhecimento do conteúdo, a contextualização da matéria e do modo de ensiná-la, a dedicação, a postura e a ética profissional. Assim sendo, os supervisores se reconhecem como professores formadores, n/a medida em que orientam, apoiam e ajudam

os bolsistas no espaço da escola. Esta nova identidade profissional é construída por eles por meio da própria atuação, haja vista que não lhes foi oferecida uma formação própria para exercer esta nova função atribuída a eles. Analisamos, portanto, que o supervisor atua de uma forma mais ativa na formação dos futuros docentes quando os bolsistas possuem a oportunidade de estarem inseridos cotidianamente na escola. Quando não lhes é concedida esta oportunidade, os supervisores atuam de forma passiva no âmbito dessa formação, ou seja, assumem o lugar do “morto” na formação dos seus pares. Assim, os nossos dados evidenciaram a necessidade de se repensar algumas relações que são estabelecidas no âmbito do Programa, de modo especial na relação entre o professor da educação básica e o professor da universidade, a fim de possibilitar uma formação inicial de professores mais efetiva, o que demanda um trabalho mais colaborativo entre os docentes formadores.

ABSTRACT

SILVA, Thatianne Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2017. **The place of supervising teacher of the PIBID in process of training the fellows of initiation to teaching.** Advisor: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

This dissertation had as objective to analyze the place occupied by the supervisors of the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) in the process of initial formation of the scholarship students. We specifically seek to describe and analyze the actions of PIBID formation of the Federal University of Viçosa (UFV) in schools that have supervisors of the Biological and Chemical Sciences courses; Search the supervisor's motivations for insertion into PIBID; Describe and analyze the participation of the supervisors in the process of training the scholarship students; And investigate the meanings that supervisors attribute to their role in the training of scholarship students. The theory that grounded our research was anchored in studies about professional practice as a basic source of learning, as well as on the interaction and support of the school teacher as essential in the period of initiation to teaching. Since this is a qualitative approach, we chose to compose our sample through the diversification of the subjects. We used as instruments of data collection: the documentary analysis, the questionnaire, the semi-structured interview, the focus group and the simple questionnaire. The main results of the study highlight are: the training actions described in PIBID legislation and the PIBID subprojects of Biological and Chemical Sciences, which are executed by a supervisor in a bureaucratic way; supervisors enter the program motivated mainly by the work context are not qualified entered and developed most of the prescribed activities to them in the subprojects. These activities refer to orientations, guide and accompany the scholars in the classes and activities developed in the space of the classroom; development of planning plans and discussions with the graduates; and establish and support scholarship students in thematic projects at school. Through the development of actions, supervisors have the role of accompanying, guiding and teaching the students of different areas related to teaching places, such as: the preparation of the lesson plan, the knowledge of the content, the contextualization of the subject and the way to teach it, a dedication, a posture and a professional ethics. Thus, supervisors recognize themselves as teacher trainers, in that they guide, support and assist fellows in the school space. This new professional identity is built by them through their own performance since it is not available for training to park a new role assigned to them. We

analyze, therefore, that the supervisor acts in a more active way in the training of future teachers when the scholars have an opportunity to be inserted daily in the school. When there is no permission for this opportunity, the supervisors act passively in the context of this training, that is, they take the place of the "dead" in training their partners. Thus, our data evidenced to need to rethink some of the relationships that are established within the scope of the program, especially in the relationship between the teacher of basic education and the university teacher, in order to make initial teacher training more effective, the that requires a more collaborative work among the teacher trainers.

INTRODUÇÃO

A formação para atuar na profissão docente requer uma relação estreita entre teorias e práticas pedagógicas, como bem sinalizou Gatti (2013a) em suas discussões sobre esta temática. Assumir tal relação significa considerar a escola como lócus de aprendizagem e formação, e os professores, que nela atuam, agentes centrais no processo de formação inicial das novas gerações de professores (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 2009; LÜDKE; BOING, 2012; SARTI, 2012; 2013).

Trata-se, pois, de trazer a formação de professores para “dentro” da profissão (NÓVOA, 2009; LÜDKE; BOING, 2012), o que se torna hoje um enorme desafio para a formação docente no Brasil. Isso porque os modelos de formação para professores têm atribuído pouca importância em relação à prática e sua reflexão (GATTI, 2013b; BARRETO, 2015). Eles desconsideram, inclusive, o potencial formativo dos professores das escolas na iniciação dos novos docentes (ALBUQUERQUE, 2007; BENITES; SARTI; NETO, 2015; CALDERANO, 2015).

Diante desse cenário, na intenção de atender a busca por uma formação de professores mais afinada às demandas da prática profissional, podemos destacar alguns programas implementados como políticas que intencionam incidir no aprimoramento do processo de formação inicial de futuros docentes das diferentes licenciaturas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011¹; GATTI, 2013-2014²). Entre esses programas, destacam-se: em âmbito nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID³); em níveis estaduais brasileiros, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, do Estado do Espírito Santo⁴, e o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade⁵, do Estado de São Paulo e, na esfera municipal, o Programa Bolsa Estagiário de Pedagogia⁶ e os Núcleos de

¹ O estudo realizado pelas pesquisadoras Gatti, Barreto e André (2011) teve como objetivo mapear e analisar as políticas relativas à formação inicial e continuada, bem como a carreira e a avaliação de docentes e os subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos.

² Este estudo buscou discutir a formação inicial de professores para a educação básica em cursos de graduação, ao mesmo tempo em que abordou algumas iniciativas e inovações no âmbito dos estágios, bem como programas na esfera nacional e em níveis estaduais, os quais buscam incidir na melhoria da formação inicial dos professores.

³ O PIBID foi lançado em 2007, porém, o Programa só começou a ser implementado no final de 2008. Foi instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Atualmente o PIBID abrange todas as licenciaturas e alcança todas as etapas e modalidades da educação básica.

⁴ O Programa Bolsa Estágio Formação Docente foi instituído pelo Decreto n. 2563-R/2010 (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2010).

⁵ O programa Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade, também conhecido como Bolsa Alfabetização, foi instituído pelo Decreto nº 51.627/2007 (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2007).

⁶ Não encontramos informações referentes à implementação do Programa.

Ensino⁷, da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), em Jundiaí, São Paulo.

O PIBID foi instituído 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 onde executam suas atividades. Todos estes recebem uma bolsa durante a participação no Programa.

Já os Programas Bolsa Estágio Formação Docente e o Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade visam o aperfeiçoamento dos estágios nos cursos de licenciaturas, com base em diagnósticos que apontam os problemas nesse componente curricular de formação inicial de professores.

No Estado do Espírito Santo, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente é destinado aos estudantes⁸ de cursos de licenciatura em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. Os estudantes (estagiários) são acompanhados nas escolas por um tutor de estágio, o pedagogo, efetivo ou contratado, e o professor orientador da Instituição de Ensino Superior (IES). A intenção do programa é que o estágio, planejado e acompanhado, propicie o desenvolvimento de competências didáticas, com vivência de situações reais de trabalho – de planejamento de ensino e dinâmicas da sala de aula.

O Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade⁹, mais conhecido como Bolsa Alfabetização, é destinado aos estudantes dos cursos de licenciatura¹⁰ que, tendo como

⁷ Desde o ano de 1987 os Núcleos de Ensino existem, mas sua institucionalização só se completou em 1991. Atualmente, os Núcleos estão organizados em 14 *campus* da UNESP, nos *campus* onde há licenciatura, com exceção de São Vicente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; MENDONÇA, 2016). O número de projetos aprovados para desenvolvimento nesses Núcleos, de acordo com Mendonça (2016), entre os anos de 2000 a 2015, foi de 1.683, com 3.142 bolsistas e alocação de recursos em torno de treze milhões e quatrocentos mil reais. No início das suas ações, o Núcleo concebia bolsa para os estudantes e o professor da rede pública de ensino, no entanto, a bolsa para o professor da escola foi extinta devido ao corte de verbas (MENDONÇA, 2016).

⁸ São beneficiários alunos regularmente matriculados em cursos de formação de professores, em instituições públicas ou privadas, efetivamente reconhecidos, a partir do 4º período dos cursos. Atualmente abrange as seguintes licenciaturas: Letras, Física, Matemática, Artes, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Filosofia, Geografia, Sociologia, Química e Pedagogia.

⁹ Este Programa articula-se com o Programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que tem por intuito garantir que alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental desenvolvam o domínio da leitura e da escrita até os 8 anos de idade. Alunos dos cursos de Pedagogia e Letras auxiliam professores regentes das escolas na alfabetização e, ainda, transformam a experiência em análise e discussão a serem realizadas na instituição de ensino superior, onde são acompanhados e orientados por professores universitários.

¹⁰ A atuação do programa Bolsa Formação – escola Pública e Universidade é na esfera da alfabetização, comportando estudantes das licenciaturas em Pedagogia e Letras. Em 2010, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo estabeleceu 88 convênios com diferentes Instituições do Ensino Superior, atendendo a 2.099 classes de

supervisão os professores universitários, deverão atuar nas classes de segundo ano da alfabetização, e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio a aprendizagem. Uma das finalidades do Programa é possibilitar que as escolas públicas se constituam em um espaço de pesquisa e desenvolvimento profissional para os futuros docentes, bem como permitir que os professores das escolas, em colaboração com os licenciandos, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino.

Já o Programa Bolsa Estagiário de Pedagogia e os Núcleos de Ensino da UNESP, realizados no âmbito municipal, também buscam inserir os estudantes nas escolas. O Programa Bolsa Estagiário de Pedagogia introduz os estudantes¹¹ nas classes de primeiro ano das escolas municipais de Jundiaí, durante um ano inteiro como auxiliar do professor regente da escola. Já os Núcleos de Ensino, da UNESP, em sua organização, contam com coordenação, estudantes estagiários, especialistas e professores da rede pública de ensino, além de professores da universidade. Os Núcleos possuem várias funções, dentre elas, favorecer aos estudantes, principalmente os das licenciaturas, o contato e a vivência na escola pública, em diferentes níveis de ensino.

Essas iniciativas, com atuação voltada para a escola e tendo o professor universitário e/ou da escola pública como agentes formadores, sinalizam a importância do lugar ocupado pelos docentes na formação inicial de futuros professores. Contudo, é necessário destacar que, entre esses programas, apenas o PIBID evidencia o papel a ser assumido pelo professor da educação básica na formação docente, na medida em que mobiliza os docentes da escola como coformadores dos futuros professores, intitulado-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Todavia, levando em consideração este novo papel conferido ao professor da educação básica pelo Programa, é necessário problematizarmos se, para além de atribuir ao docente o papel de formador, são concedidos meios – formação, por exemplo – para que ele tenha clareza quanto ao seu papel e possa assumir, de fato, o lugar de protagonista da formação docente.

Em vista disso, elegemos os supervisores do PIBID – professores da educação básica – como sujeitos centrais da presente pesquisa. Tal Programa, instituído no âmbito da

segundo ano do ensino fundamental, em 976 unidades escolares com 2.099 estudantes bolsistas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2012).

¹¹ De acordo com André (2012; 2015), a intenção da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí é que esses estudantes permaneçam na rede. Portanto, oferece, além de uma bolsa, formação continuada e certificação que contam pontos para concurso. No mais, não conseguimos encontrar mais informações sobre o desenvolvimento das ações do Programa.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹²), pelo decreto nº 7.219/2010¹³ (BRASIL, 2010), tem os seus princípios fundamentados nos estudos de Nóvoa (2009¹⁴) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. De acordo com o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2014a), os princípios pedagógicos do Programa são: uma formação docente referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; desenvolvida com a articulação do conhecimento teórico e metodológico dos docentes das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; atenta às múltiplas facetas do dia a dia da escola, à investigação e à pesquisa, que levam à resolução e à inovação na educação; além de ser realizada com diálogo e trabalho coletivo.

Para que esses princípios sejam alcançados, o Programa conta com uma rede de participantes, a saber: bolsistas de iniciação à docência – estudantes de licenciatura das instituições participantes do PIBID; coordenador institucional – professor responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES; coordenadores de área – professores da licenciatura que coordenam e desenvolvem os subprojetos; coordenador de área de gestão de processos educacionais – professor da IES que auxilia na gestão do projeto na instituição; e supervisores – professores das escolas públicas que acompanham os bolsistas de iniciação à docência.

Um diferencial neste Programa, conforme apontado por Gatti et al. (2014) e Barreto (2016¹⁵), é a concessão de bolsas¹⁶ não só a estudantes das licenciaturas, mas também aos docentes das universidades que os orientam e aos professores das escolas que os acompanham

¹² A CAPES, criada em 1951, é reconhecida nacional e internacionalmente por seu trabalho voltado à expansão da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. Em 2007, a lei que a instituiu foi reformulada, recebendo a atribuição de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

¹³ Segundo o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2014a), em 2010 houve a substituição das portarias (Portaria Normativa n. 38/2007; Portaria Normativa n. 122/2009; Portaria Normativa n. 1.243/2009; Portaria Normativa n. 72/2010; Portaria Normativa n. 136/2010; Portaria Normativa n. 260/2010) que regulamentavam o PIBID pelo Decreto 7.219/2010, o qual dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, 24 de julho de 2010. Essa substituição sinalizou a preocupação do Ministério da Educação (MEC) com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. Ainda, de acordo com o relatório, a proposta é a de que o PIBID seja uma política de Estado voltada para a formação de professores.

¹⁴ Os princípios do PIBID são baseados no estudo do pesquisador português António Nóvoa – Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009.

¹⁵ Barreto fez essas alegações em uma palestra proferida no “III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas”, promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, realizados em Águas de Lindóia/SP, no período de 11 a 13 de abril de 2016.

¹⁶ Os valores das bolsas recebidas por cada participante envolvido no Programa são: *Iniciação à docência*: R\$400,00 (quatrocentos reais); *Supervisão*: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); *Coordenação de área*: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); *Coordenação de área de gestão de processos educacionais*: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); *Coordenação institucional*: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

nas atividades no espaço escolar. Soma-se a isso a atribuição de responsabilidades específicas aos seus diferentes participantes (GATTI et al., 2014; BARRETO, 2016).

Por meio dessa rede de colaboração que se forma através do PIBID, é possível afirmar que o Programa tem como princípio uma formação centrada na escola básica, atribuindo ao professor que nela atua o papel de formador de futuros professores. Essa assertiva fica evidenciada ao observamos na portaria nº 096/2013¹⁷, artigo 4, os objetivos que norteiam o Programa:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013b, p.3-4).

Com todo esse princípio, o Programa, reconhecido inclusive pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Art. 62, §5 da Lei n. 12.796/2013), vem crescendo¹⁸ de forma expressiva,

¹⁷ Considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do PIBID, foi instituído a portaria nº 096/2013, a qual dispõe sobre o Regulamento do Programa. Este Regulamento pode ser encontrado no site: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2016.

¹⁸ Torna-se oportuno destacar que, diante do atual cenário brasileiro, onde restrições orçamentárias são tomadas desde o ano de 2014, a Diretoria de Educação Básica da CAPES publicou um ofício nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES (18 de fev. 2016) que previa o desligamento dos bolsistas de iniciação à docência que completariam 24 meses no Programa a partir de março de 2016, sem a possibilidade de serem substituídos. Após este anúncio, foi realizado uma Audiência Pública na Comissão de Educação no Senado (25 de fev. 2016), envolvendo a participação expressiva de bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores, bem como atos públicos realizados em diferentes regiões do país. Nessa audiência, a presidente do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (Forpibid), Alessandra Santos de Assis, assegurou que “essa regra de excluir bolsistas vai aos poucos provocando um efeito cascata. É uma redução séria do programa” (BRASÍLIA, 2016). Diante de toda essa mobilização, houve a suspensão do ofício que determinava torno de 50% de corte do Programa. Após a audiência, a CAPES divulgou uma nota de esclarecimento sobre o PIBID, o qual ratificou a sua continuidade, evidenciando, ainda, que o PIBID estaria em análise para garantir que atenda a mais escolas de educação básica, sobretudo as que mais necessitam. Contudo, esta remodelação do Programa não contou com a participação do Forpibid, conforme havia sido prometido, o que resultou, por parte da CAPES e do MEC, na criação de uma nova portaria para o PIBID – Portaria 046/2016 – 11 de abril de 2016. Essa portaria mudava os enfoques do Programa, alterando a estrutura do PIBID da formação inicial de docentes para atender à exigência por reforço escolar (BRASÍLIA, 2016). Sobre esta nova alteração, Santos e Braúna (2014), ao problematizarem algumas questões sobre o PIBID, já questionavam o motivo do Programa buscar distinguir esses dois objetivos – centrado na melhoria da formação dos futuros professores ou na melhoria do desempenho das escolas – tendo em vista que o objetivo maior do Programa seja a iniciação à docência. Frente a esta problematização, elas sinalizam que o foco principal em um

atingindo parcelas significativas de estudantes das diferentes licenciaturas de todo o país. Conforme aponta o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, a primeira versão do Programa – decorrente do edital de 2007, e tendo as suas ações iniciadas no final de 2008 – atendia cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. A partir de 2009 o PIBID expandiu aceleradamente, abrangendo todas as licenciaturas e alcançando, em 2014¹⁹, 90.254 bolsistas entre todos os participantes envolvidos – sendo 72.845 bolsas destinadas aos bolsistas de iniciação à docência e 11.717 aos supervisores – distribuídos em 855 *campi* de 285 instituições formadoras (BRASIL, 2014a).

O interesse pela temática do estudo encontra-se ligado ao fato de a pesquisadora ter participado do referido Programa em uma escola municipal da cidade de Viçosa, Minas Gerais. Isso ocorreu no período de março de 2012 a julho de 2013, quando cursava a licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Assim, durante aproximadamente um ano e meio de participação no Programa, vivenciou diferentes concepções sobre a escola, os professores e os alunos.

A experiência na escola e, em especial, na sala de aula, possibilitou à pesquisadora vivenciar a docência, tendo oportunidade e espaço para lidar com os alunos e com os diferentes profissionais da instituição. A relação de comunicação, cooperação, interação e troca de conhecimento estabelecida, de modo especial, com a professora regente da sala de aula, propiciou momentos significativos de aprendizagens, permitindo, inclusive, a escolha e permanência na profissão docente.

Sob a orientação da professora regente, a pesquisadora teve a oportunidade de observar e refletir sobre as aulas, as atividades que propunha, a forma como lidava com a turma e com a escola, as concepções de ensino e aprendizado que as orientava, ao mesmo tempo em que pôde

desses objetivos poderia modificar a natureza das ações do Programa. Contudo, elas consideram que o PIBID poderia ser mais bem-sucedido se colocasse a melhoria do ensino nas escolas como prioridade, sobretudo pelo fato dos objetivos do Programa passar a atender as mesmas expectativas dos professores das escolas – supervisores e demais docentes –, ou seja, a melhoria da aprendizagem dos seus alunos e a resolução dos problemas cotidianos, constituindo-se, assim, em um bom modo de iniciação à docência. Isso porque, segundo elas, “a atuação dos licenciandos nas escolas, com foco principal em sua formação ou na melhoria do ensino não são aspectos desvinculados. Tanto pode modificar a realidade da escola e do ensino a presença dos estudantes universitários em seu interior, como pode modificar as ideias dos licenciandos sobre educação, ensino e docência o simples fato de estarem colaborando na recuperação dos alunos” (SANTOS; BRAÚNA, 2014, p. 12). Retomando, pois, os fatos sobre a mudança da natureza do PIBID, vários foram os posicionamentos em defesa da revogação desta portaria, o que acarretou no seu cancelamento, por meio da publicação da Portaria 084/2016 – 15 jun. 2016. Deste modo, manteve-se assim todos os princípios iniciais do PIBID. Esta revogação visa, principalmente, o estabelecimento de condições mais adequadas de rediscussão do PIBID, para que, uma vez aperfeiçoado, o novo programa passe a ser implementado com o esperado êxito, a partir de 2017.

¹⁹ Informações sobre o número total de bolsas concedidas pelo PIBID para o ano de 2014 podem ser encontradas no site da CAPES, na seção “Relatórios e Dados”: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

desenvolver atividades e projetos pedagógicos sob a sua supervisão. Os momentos de reflexão ocorriam tanto durante as aulas, bem como em momentos posteriores, por meio de registros em cadernos de campo. Nesses cadernos eram feitas anotações e comentários, descritivos e analíticos, diretamente relacionados a situações práticas de ensino vivenciadas pela pesquisadora e pela professora, permitindo, assim, uma formação baseada na reflexão e na problematização de situações concretas associadas ao trabalho e a própria prática docente.

Além da participação no Programa, outros fatores motivaram a escolha dos supervisores do PIBID como sujeitos de estudo. Um deles se refere à participação da pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o que a possibilitou desenvolver uma pesquisa²⁰ sobre as possíveis contribuições do PIBID da UFV nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas. Tendo constatado, por meio das respostas que os bolsistas de iniciação à docência destacaram no questionário a eles aplicados, o envolvimento dos licenciandos em diferentes atividades – desenvolvimento de aulas teóricas e práticas, realização de monitorias, elaboração de atividades e materiais didáticos, participação no processo de avaliação e de reuniões de docentes, colegiados e conselhos – desenvolvidas no âmbito da escola com o(a) professor(a) supervisor(a) da educação básica regente da sala de aula, a pesquisadora se sentiu instigada a dar continuidade aos estudos. Sua intenção foi compreender melhor as ações formativas²¹ utilizadas pelos supervisores no processo de formação dos bolsistas.

Já a opção pelos cursos de Ciências Biológicas e Química foi motivada pelo fato de serem, tradicionalmente, marcados por uma proposta de formação conteudista e específica, visando formar o especialista sem deixar espaço para a formação pedagógica, didática e estudos sobre fundamentos da educação, componentes essenciais para a docência (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI, 2013a; MIRANDA, 2013; BARRETO, 2015). Ademais, o interesse ainda advém pelo fato do primeiro²² edital do PIBID já contemplar essas licenciaturas em suas

²⁰ Neste trabalho, buscamos compreender e analisar as ações do PIBID da UFV nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática. Nesse sentido, como procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa documental e de campo, por meio da aplicação de questionário. Ao analisar os dados levantados, constatamos que o programa, ao permitir o contato dos estudantes com a escola, pode estar proporcionando uma melhoria da formação acadêmica, tendo em vista a proposta de imersão dos alunos nas atividades da escola e na promoção de reflexões e discussões entre os envolvidos no programa.

²¹ Adotamos a definição de ação formativa de Garcia (1999, p.21), que a caracteriza como uma ação de formação que “corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”.

²² Informações sobre o primeiro edital do PIBID -Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicada no DOU, em 13/12/2007- pode ser encontrado no link: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 24 jul. 2016. Cabe reiterar que este edital contemplava também, além dos cursos de Biologia e Química, as licenciaturas em Matemática e Física.

primeiras propostas de projetos de iniciação à docência, tendo em vista a carência de professores nessas disciplinas (BRASIL, 2014a).

Outro fator que motivou a escolha dos supervisores do PIBID como sujeitos centrais do estudo está relacionado a uma necessidade de pesquisas que busquem compreender melhor o papel exercido pelos professores da educação básica na formação inicial dos licenciandos bolsistas. Assim como Zeichner (2009), acreditamos ser importante investigar e analisar as ações desenvolvidas pelos professores da escola básica no processo de formação das novas gerações docentes, tendo em vista que são poucas as pesquisas que exploram esta temática. Por meio de um levantamento²³ das produções acadêmico-científicas referente ao PIBID, tomando como base teses, dissertações e artigos publicados em banco de dados da CAPES e os periódicos da SciELO, no período de 2010 a 2015²⁴, constatamos um número escasso de estudos que abordam, de alguma maneira, os supervisores do PIBID. Essa assertiva fica evidenciada ao observarmos os dados quantitativos constatados neste mapeamento. No Banco de Dados da CAPES, foi encontrado um total de 1060 estudos. Dentre eles, 33 (3,11%) tratavam do PIBID. Dos 149 artigos encontrados na Base SciELO, 12 (8,05%) tratavam da temática em questão. Dessa forma, localizamos um total de 45 estudos. Destes, apenas cinco trabalhos centrou o olhar nos supervisores. Contudo, somente dois estudos evidenciaram a relevância do papel do supervisor, revelando que este se percebe como formador e orientador, atuando em conjunto com a universidade (SILVA; BRAÚNA, 2016a; SILVA; BRAÚNA, 2016b).

²³ Este levantamento das produções foi realizado como parte da proposta de trabalho da disciplina “Formação de Professores: Perspectivas Atuais”, ministrada pela professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. A partir da análise dos títulos e palavras-chave das teses, dissertações e artigos do banco de dados da CAPES e dos periódicos da SciELO, foram selecionados apenas os estudos que tratassem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a partir dos descritores: formação inicial de professores; PIBID; supervisor do PIBID e professor da educação básica PIBID. A utilização dos descritores “supervisor do PIBID” e “professor da educação básica PIBID” se deu pelo fato do nosso olhar estar direcionado a estes sujeitos participantes do programa. Cabe ressaltar ainda que, o levantamento dos dados foi realizado, primeiramente, com ênfase nos títulos e nas palavras-chave que destacavam termos que tratassem da temática em questão. Mas devido à falta de clareza dos títulos e das palavras-chave em alguns estudos, foi necessário realizar também a leitura dos resumos para o mapeamento dos dados (SILVA; BRAÚNA, 2016a).

²⁴ Torna-se oportuno evidenciar que o levantamento dos estudos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi realizado antes da atualização da plataforma. Atualmente, a ferramenta também tornou disponíveis as pesquisas realizadas no período de 2013 a 2016.

Além desses fatores, outros que instigaram a pesquisadora ao estudo dizem respeito a resultados de pesquisas (NEVES, 2014²⁵; AQUINO, 2015²⁶) que evidenciam a contribuição dos supervisores na formação dos licenciandos em diferentes aspectos, tanto no sentido de propiciar aos estudantes alguns alicerces para o ensino quanto no sentido de uma relação marcada pela ausência de um trabalho colaborativo, levando ao desestímulo do exercício da profissão docente.

Tais questões revelam que o professor da escola, ao participar da formação inicial dos futuros docentes, possui um papel fundamental no desempenho profissional das novas gerações de professores (NÓVOA, 2009; LÜDKE; BOING, 2012; CALDERANO, 2015; BENITES; SARTI; NETO, 2015). Contudo, Vaillant e Garcia (2001), Vaillant (2003), Calderano (2015) e Benites, Sarti e Neto (2015) esclarecem que este novo papel ocupado pelo professor da educação básica não foi acompanhado de medidas que assegurassem a este profissional uma preparação formal para o exercício da sua nova função. Isso revela que ele dispõe de poucas informações e conhecimentos que possam auxiliá-lo em suas atividades de formação, seja no âmbito dos estágios ou em programas federais com recursos próprios, como o PIBID (ALBUQUERQUE, 2007²⁷; AQUINO, 2015; BENITES; SARTI; NETO, 2015; CALDERANO, 2015).

Torna-se necessário chamar a atenção para o fato de que, para além da preparação do professor da escola básica, este novo papel atribuído a ele não pode ser dissociado do problema das condições de trabalho docente, desde o salário, a jornada de trabalho, até a questão física e estrutural dos estabelecimentos de ensino onde trabalham. Isso porque, na prática, as condições de trabalho dificultam a ação dos professores, mesmo que estes sejam bem formados (DINIZ-PEREIRA, 2007; SAVIANI, 2009).

²⁵ Neves (2014, p.6-7) buscou “[...] identificar, compreender e analisar os significados que cinco bolsistas de iniciação à docência atribuem ao aprender a ensinar, as ações que desenvolvem e as relações que estabelecem no decorrer da participação no PIBID, as implicações dessas ações e relações em seus processos de aprendizagem da docência, e os saberes que apreendem nesse processo”. Nesse sentido, empregou como instrumento de coleta de dados o questionário, a entrevista semiestruturada, observações, análise documental e visitas as escolas em que as licenciandas atuam.

²⁶ Aquino (2015), em sua dissertação, teve como finalidades investigar se o Programa contribui para que os licenciandos se insiram na cultura escolar, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, bem como verificar se os bolsistas se sentem motivados a seguir a carreira docente. Para isso, utilizou como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada.

²⁷ Esta pesquisa se refere a uma dissertação de mestrado desenvolvida por Albuquerque (2007), na qual procurou-se mostrar a questão do estágio em três situações diferenciadas. Entrevistaram professores que trabalham em uma escola de aplicação de uma universidade pública, professores que trabalham em uma escola pública municipal integrante de um projeto de parceria para a formação de professores com uma universidade privada e professores que trabalham em uma “escola comum” da rede municipal que também recebem estagiários.

Um recente estudo avaliativo do PIBID, desenvolvido por Gatti et al. (2014), buscou compreender melhor o papel do Programa, avaliando seus significados junto aos participantes²⁸ que se situam em diferentes regiões e contextos brasileiros. De modo geral, o Programa foi valorizado por todos os sujeitos participantes do estudo. Todavia, o que chama a nossa atenção em seus resultados é, sobretudo, os achados referentes aos supervisores – professores da escola básica –, temática desta pesquisa. Para os supervisores, o Programa contribui de diferentes formas, tais como: fornece formação continuada qualificada; aproxima o docente da educação básica com o meio acadêmico; propicia a reflexão sobre a prática; valoriza e reconhece o professor e o seu trabalho na escola; aumenta a motivação docente; entre outros aspectos. No entanto, apreendemos que os supervisores não destacam nenhuma contribuição referente ao seu papel no Programa. Frente a isso, fomos instigados a levantar algumas questões de estudo, a saber:

- Qual é o lugar que o supervisor do PIBID ocupa na formação inicial dos licenciandos bolsistas?
- Qual é o papel desempenhado pelo supervisor no processo de formação dos futuros professores?
- Os supervisores se veem como professores formadores?

Essas questões conduzem-nos para os seguintes objetivos, os quais buscamos responder com este estudo:

Geral:

- Analisar o lugar ocupado pelos supervisores do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas.

Específicos:

- Descrever e analisar as ações de formação do PIBID da UFV nas escolas que possuem supervisores dos cursos de Ciências Biológicas e Química;

²⁸ Os sujeitos que participaram do estudo foram: coordenadores de área, professores supervisores, licenciandos bolsistas e coordenadores institucionais. De uma forma geral, este trabalho destacou contribuições do programa para os diferentes participantes envolvidos. No entanto, optamos por evidenciar aqui apenas alguns dos resultados apontados em relação aos supervisores do PIBID, temática da nossa pesquisa.

- Levantar as motivações dos supervisores para inserção no PIBID;
- Descrever e analisar a participação dos supervisores no processo de formação dos licenciandos bolsistas; e
- Investigar os significados que os supervisores atribuem ao seu papel na formação dos licenciandos bolsistas.

Para efeitos deste estudo, tivemos como participantes sete supervisores que, à época da coleta de dados, estavam atuando no PIBID, e treze bolsistas de iniciação à docência. Buscando atender a esses objetivos, organizamos esta pesquisa em três capítulos, além da introdução.

No primeiro – **Referencial teórico** – apresentamos as categorias teóricas que fundamentaram o nosso estudo, focalizando, de modo especial, nas pesquisas sobre professores como formadores que atuam na educação básica.

No segundo – **Percursos metodológicos da pesquisa** – descrevemos os passos metodológicos que adotamos ao longo do estudo, apresentando os sujeitos e o contexto da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados e o modo como analisamos os dados.

No terceiro – **Os supervisores e a formação dos bolsistas de iniciação à docência** – realizamos as análises e discussões sobre o conjunto das informações obtidas por meio de todo material coletado durante a nossa pesquisa de campo.

Para finalizar, apresentamos as nossas considerações finais, evidenciando, por meio de uma síntese, os principais achados do nosso estudo.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo do capítulo é apresentar e discutir a respeito dos conceitos teóricos que sustentam o nosso estudo, cujo foco são os professores da educação básica, que surgem como novos atores, agindo na formação docente.

O capítulo encontra-se organizado em três segmentos. No primeiro, versamos sobre o conceito de formação e formação de professores, destacando a necessidade de uma formação que considere 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. No segundo, abordamos o conceito do professor como formador, apresentando algumas discussões atuais acerca do lugar assumido por este profissional no campo da formação docente. Para finalizar, no terceiro segmento, buscamos apontar os meios sobre os quais o professor da escola básica pode intervir na relação entre estudantes em iniciação à docência e espaço escolar, visando a aprendizagem da docência, tendo o professor da escola como foco.

1.1 Formação de professores: conceitos e prática profissional

A utilização do termo formação tem aparecido com frequência no atual cenário educacional, principalmente quando relacionado à formação dos professores. Isso porque a formação docente tornou-se um campo de crescente interesse e relevância por parte dos formadores e pesquisadores. Todavia, não faz sentido falar em formação docente sem antes considerar o que se entende pelo conceito de formação.

Ao analisar a estrutura conceitual da formação de professores, Garcia (1999) introduz uma discussão a respeito da estrutura desse conceito. Partindo de diferentes autores e perspectivas, ele expõe que o conceito de formação se torna complexo e diverso, na medida em que é suscetível de variadas concepções. Em suas palavras:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer [...] que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Assim, podemos perceber, conforme nos ensina Garcia (1999), que falar de formação significa considerar alguns princípios, como: a existência de uma ação formativa, ou seja, um conjunto de condutas e interações entre formadores e formandos; uma ação de formação que possui intenções explícitas, ou não, nas quais existe uma intencionalidade de mudança; e uma participação consciente do formando e uma vontade do formador e do formando de atingir as metas explícitas.

Desse modo, a formação de professores pode ser entendida como uma interação e um intercâmbio entre o formador e o formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num ambiente organizacional e institucional próprio e destinada a alcançar objetivos explícitos (GARCIA, 1999).

Entendida como tal, o conceito formação de professores pode ser melhor definido como sendo

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Sob esta ótica, é importante sublinhar que tratar da formação de professores nos leva então a considerar, especialmente, o papel assumido pelo professor como formador no processo de formação dos novos docentes. Consideramos que a relação estabelecida entre o formador e o formando promove contextos ímpares de aprendizagem que vão favorecendo o complexo desenvolvimento dos sujeitos que formam e que se formam. Nesse sentido, do mesmo modo que o formando aprende, o formador também aprende ensinando, na medida em que propicia o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; GARCIA, 1999).

Assim, torna-se oportuno evidenciar que no campo da formação de professores, nos últimos anos, as discussões sobre o sujeito professor têm se destacado. Os estudos têm se direcionado para as suas opiniões, representações, saberes e práticas (ANDRÉ, 2010). Desse modo, de acordo com Garcia (1998), há um aumento na preocupação de conhecer melhor a maneira como se desenvolvem os processos de aprendizagem da docência.

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.

Considerando esse novo modelo de formação, Tardif, Lessard e Gauthier (1998, p. 23) esclarecem que a prática aqui não é entendida como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela. A prática “[...] torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os praticantes”. Os diferentes saberes – conhecimentos, competências, habilidades – conduzidos pelas instituições de formação devem ser concebidos em relação estreita com a prática profissional dos professores na escola. Portanto, faz-se necessário um reajustamento da formação em relação à prática e, conseqüentemente, em relação à escola como lugar de trabalho dos praticantes.

Esse tipo de formação fundamenta-se numa nova epistemologia da prática, defendida por Schön (1995). Esta 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). Contudo, cabe destacar que o autor não nega a importância do ensino da ciência aplicada, mas considera que esta só é válida se for combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação profissional que integrem ação e reflexão na ação²⁹.

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. Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 9).

²⁹ O conceito “reflexão na ação” integra o pensamento prático do professor, o qual é analisado em profundidade por Schön (1995). Se refere a um processo de reflexão no qual o professor pensa ao mesmo tempo que atua. É uma reflexão que não possui rigor, mas, para o autor, possui uma riqueza em captar as variáveis intervenientes em uma determinada situação inesperada desenvolvida na prática. Cabe destacar que o autor considera ainda outros conceitos que integram o pensamento prático do professor: “conhecimento na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Esse modelo de 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 (MIZUKAMI et al., 2006). Apesar do 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 neste 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 (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, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p.12).

É nesse sentido que Schön (1995) sugere uma formação pautada numa epistemologia da prática, na qual esta é valorizada como um espaço de construção do conhecimento, o que vai envolver, para além da 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).

Este formador, designado por Schön (1987³⁰, p.22-23 citado por ALARCÃO, 1996³¹) 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

³⁰ SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, Jossey Bass.

³¹ É importante mencionar que Alarcão, em seu estudo (1996), desenvolve uma análise, por vezes críticas, sobre as ideias principais do pensamento de Schön (1987).

formandos e estabelecer com eles relações favoráveis de aprendizagem. Entre as estratégias³² de formação, o autor destaca: experimentação em conjunto (formador e formando implicados na resolução do problema); demonstração acompanhada de reflexão (o formador demonstra, explica o que demonstra e reflete sobre o que executa e o que expõe); e a experiência e análise de situações homológicas (formador e formando “movem em registros homólogos”, por meio do registro da prática e da 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).

Com base nesses fundamentos e tendo em vista tal situação de prática orientada, é importante considerar que não se pretende aqui que essa prática se torne

[...] uma imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação. Aliás, em Schön, a imitação é também um processo construtivo visto que, na sua perspectiva, a actuação do formador é interpretada ou conceptualizada pelo formando que a interioriza como sua, dependendo a qualidade do produto da imitação da capacidade de reflexão que exerce sobre a actuação do formador. Envolve [também] uma estratégia pessoal, heurística, em que a experimentação e a reflexão como elementos autoformativos desempenham um papel de primordial importância [...]. [O formando] tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo [...], tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (SCHÖN, 1987 citado por ALARCÃO, 1996, p. 18).

Tal componente de 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;

³² Cabe evidenciar que, ao se referir as estratégias formativas, Schön (1987 citado por ALARCÃO, 1996) apresenta em sua discussão teórica exemplos de outros profissionais (músico, psicanalista, por exemplo).

GAUTHIER, 1998). Essa participação efetiva dos profissionais na formação dos futuros docentes é, segundo Nóvoa (2013³³), 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 docente, professores de carreira³⁴ que se tornarão atores principais da formação dos futuros docentes. Conforme destacam Tardif, Lessard e Gauthier (1998, p. 27), “[...] enquanto que tradicionalmente os professores de carreira se situavam na periferia da formação inicial, tentamos hoje dar-lhes mais importância”.

Isso repousa na ideia de que a formação dos professores remete para um *continuum*, uma aprendizagem ao longo da vida, começando antes da formação inicial, avançando-se ao longo desta e prosseguindo por toda a vida profissional, exprimindo concretamente a longa duração e a variedade da formação dos docentes. Dessa forma, compreender a aprendizagem da docência como um *continuum* significa apreender que a experiência tem um lugar de destaque nesse processo, dado que é por meio desta que os professores constroem e mobilizam os seus saberes e conhecimentos profissionais (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998).

Essa visão de que a aprendizagem da docência deve se desenvolver por meio de situações práticas, o que exige estudo, análise e reflexão do ato de ensinar (SCHÖN, 1995; PÉREZ-GÓMEZ, 1995), tendo o professor formador como protagonista desta formação, rompe profundamente com o modelo tradicional de que saber fazer é suficiente para considerar que se sabe ensinar.

Todavia, ainda na década de 1990, Garcia (1999) observou que há um descuido pela formação de professores supervisores por parte da instituição de formação docente. Diante desse cenário, em pesquisas mais recentes, Zeichner (2009) argumenta que há uma necessidade de estudos que deem mais atenção aos formadores de professores. É preciso, segundo o autor, mais trabalhos que investiguem e explorem as consequências de quem está utilizando uma determinada estratégia de formação ou quem está supervisionando e orientando um estudante que participa de um estágio em uma determinada organização escolar. Para fazer essa alegação, Zeichner (2009) toma como referência o contexto norte-americano, mas podemos dizer que no

³³ Este estudo se refere a uma entrevista realizada por Lucíola Licínio Santos, em Lisboa, Portugal, com o professor António Nóvoa. A entrevista foi publicada pela Revista Educação em Perspectiva, em 2013.

³⁴ Professores de carreira diz respeito aos docentes que possuem um processo de vida profissional de longa duração (TARDIF, 2014).

Brasil não é diferente, considerando que no contexto latino-americano (VAILLANT; GARCIA, 2001; VAILLANT, 2003) ainda são poucas as pesquisas que exploram a temática dos formadores.

Diante desses princípios que orientam o novo modelo de formação profissional do ensino e considerando o aparecimento de novos atores agindo na formação, torna-se cada vez mais imprescindível discutir sobre os formadores, as suas funções e aprendizagens. É, portanto, desse assunto que iremos tratar adiante.

1.2 Professor formador: entre cenários e tensões

Como se pode constatar, ao considerar a escola como lócus de formação, espera-se que os professores que nela atuam assumam um novo papel (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; GARCIA, 1999; NÓVOA, 2009), ou melhor, uma nova identidade profissional: a de formadores de seus pares (SARTI, 2012; 2013).

No entanto, falar de formador de professores pressupõe assumir um conceito de ampla dispersão semântica, como é possível verificar na análise feita por Vaillant e Garcia (2001) e Vaillant (2003). Na busca por definir a figura dos formadores, os autores apresentam seis acepções para o termo formador. São elas: i) formador como sinônimo de docente – envolveria todo o campo de conhecimentos que se entende por formação do professorado em seus diversos níveis: educação inicial, primária e secundária, formação profissional e universitária; ii) profissional que forma os professores; iii) profissionais de ensino que participam da formação inicial de docentes como tutores de práticas, acompanhando e orientando os futuros professores ao longo das práticas que integram a sua formação inicial; iv) professores mentores que assessoram e orientam os docentes iniciantes; v) assessores de formação – ligado aos programas para os profissionais de ensino que desempenham atividades voltadas para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente do professorado; e vi) voltada para educação não formal – formação ocupacional ou formação contínua (VAILLANT; GARCIA, 2001; VAILLANT, 2003).

Em conformidade com as diferentes interpretações oferecidas ao conceito formador, concordamos com a definição de Mizukami (2005-2006, p.3) a qual entende que formadores são todos aqueles

[...] 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.

Essas considerações servem para realçar o novo papel atribuído ao professor da escola básica no processo de formação dos seus pares. O estudo de Goffman (2002) sobre a representação do eu nos ajuda a compreender o papel social atribuído e adquirido pelos sujeitos por meio das interações sociais, ou seja, como os indivíduos se representam na vida social e como a sua identidade é compreendida em uma determinada situação. O autor utiliza o modelo da representação teatral para explicar o sentido das representações de papéis que estruturam as interações sociais. O termo papel social é entendido por Goffman (2002, p. 24) como sendo

[...] a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, podemos dizer que um papel social envolverá um ou mais movimentos, e que cada um destes pode ser representado pelo autor numa série de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas.

Isso quer dizer que, para o autor, um sujeito pode fazer o uso de um papel social específico, dependendo da situação social na qual se encontra. Desse modo, a identidade do indivíduo se apresenta como um elemento contextual, uma vez que depende do contexto e dos atores envolvidos (ZANATTA, 2011).

É nesse sentido que Zanatta (2011³⁵) afirma que, para Goffman (1985; 1988), toda interação é uma representação, a qual se constrói entre os sujeitos em determinados contextos e situações. Tal representação se justifica pelo fato de a sociedade criar e operar meios para categorizar as pessoas, a fim de que desempenhem o seu papel de acordo com as expectativas – normas e comportamentos esperados – que atribuímos a cada uma delas. Essas expectativas oferecem aos outros sujeitos a identidade social das pessoas (ZANATTA, 2011). Esta identidade social pode ser vista, segundo Zanatta (2011), por meio das contribuições de Goffman (1988), a partir de dois sentidos: identidade social virtual e identidade social real. A identidade social virtual é quando atribuímos aos indivíduos uma determinada categorização, isto é, esperamos deles certos atributos. Por outro lado, a identidade social real corresponde aos atributos que o sujeito realmente possui. Assim sendo, “[...] cada indivíduo acaba tendo que

³⁵ Nesse estudo a autora desenvolve uma discussão teórico-conceitual sobre algumas noções referentes ao tema identidade, sobretudo por meio de trabalhos centrados na perspectiva interacionista, analisando as contribuições de autores como Anselm Strauss, Erving Goffman, Peter Berger e Thomas Luckmann, com a intenção de chegar ao conceito de identidade social desenvolvida por Claude Dubar.

articular esses dois processos: a identidade que lhe é atribuída, *virtual* e a identidade com a qual se identifica, *real* (ZANATTA, 2011, p. 47, grifo do autor).

Baseado, portanto, nessa ideia de papel social, podemos afirmar que a identidade do sujeito se apresenta de forma situacional, pois depende do contexto e das pessoas nele inseridos (ZANATTA, 2011). É por essa razão que Sarti (2012; 2013) enfatiza que, ao considerar a escola como espaço de aprendizagem e formação, o professor que nela atua passa a adquirir uma nova identidade profissional, na medida em que lhe é atribuído o papel de participar da formação inicial de futuros docentes, o que vai demandar um novo contexto de atuação.

Nessa concepção, é importante dizer que a identidade profissional docente se desenvolve tanto de forma pessoal como coletiva, sendo marcada por uma construção social definida por

[...] múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Com efeito, a identidade profissional implica o ser e o sentir-se professor assim como se constrói por meio de uma identidade coletiva, na qual incorpora também o modo de o profissional situar-se no mundo através da incorporação da cultura do grupo social no qual está inserido (GARCIA, 2009; BRZEZINSKI, 2011).

Contudo, como nos lembra Garcia (2009, p.9), é importante destacar que a identidade profissional não é única para uma pessoa. “Espera-se que o professorado se comporte de maneira profissional, mas não porque adote características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que atribuem a essas características”, configurando, desse modo, a “sua própria resposta ao contexto”. Isso porque ao interagir com as diferentes dimensões profissionais e pessoais da profissão, cada docente acaba construindo um modo pessoal e específico de ser professor (CORDEIRO, 2009).

É nessa perspectiva que o fator tempo surge também como um elemento importante para compreender a identidade profissional. Ao discutir sobre as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos docentes, Tardif (2014) evidencia que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, assim como o seu saber trabalhar modifica sempre com

o passar do tempo. Desse modo, pode-se dizer que os saberes dos professores são temporais, pois são adquiridos ao longo do tempo. Diante disso, o autor afirma que

O tempo não é somente um meio – no sentido de ‘meio marinho’ ou ‘terrestre’ – no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e os seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência está no cerne do *eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF, 2014, p. 108-109, grifos do autor).

O tempo modela a identidade do profissional, portanto, o eu profissional vai se transformando em contato com o trabalho, ou seja, é com a experiência que o eu profissional dos professores e a sua representação do saber ensinar – o que ele é e faz – vai se constituindo. Logo, as aprendizagens profissionais são temporais, e conforme o tempo passa, novas condutas e ações surgem com base nas experiências interiorizadas e reexaminadas pelos docentes, por meio da prática da profissão (TARDIF, 2014).

Ao atribuir ao professor da escola uma nova identidade profissional – formador de futuros professores – uma nova ação é demandada a este profissional, a fim de que ele assuma o seu papel e desempenhe a sua função. Nesse caso, a dimensão prática da formação passa a assumir também outro patamar, na medida em que não se trata mais da mera observação, reprodução do trabalho do professor experiente e posterior aplicação de conhecimentos científicos, mas sim da possibilidade de experimentação do trabalho docente sob a orientação de um professor da escola, o qual deve ser capaz de utilizar ações formativas que ofereçam apoio a um iniciante, na intenção de que ele descubra suas próprias possibilidades de atuação profissional (SARTI, 2013). Trata-se, assim, de acordo com Sarti (2013), de uma profissionalização³⁶ da formação de professores, a qual requer o surgimento de novos profissionais ligados à formação.

Esse movimento de profissionalização vem assumindo destaque no campo educacional. A esse respeito, Sarti (2012; 2013) esclarece que a profissionalização dos professores demanda a convergência de dois movimentos no campo da formação docente: a universitarização –

³⁶ O movimento de profissionalização instituiu-se inicialmente nos Estados Unidos, em 1980, e, depois, ganhou os países anglo-saxões e a Europa e, finalmente, a América Latina. O objetivo principal do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão, próximo ao nível das profissões mais bem estabelecidas, como medicina e direito, por exemplo (TARDIF, 2013).

elevação do nível de formação dos professores³⁷; e uma maior aproximação da formação com as práticas profissionais docentes, o que exige o acompanhamento de professores mais experientes na formação dos seus pares. Essas exigências implicam, segundo a autora, contradições e discussões diversas para o atual modelo de formação de professores.

Isso porque, para Bourdoncle (2000³⁸ citado por SARTI, 2012), a elevação de uma ocupação ao nível de profissão requer que os profissionais que já estão em exercício tenham uma participação ativa na formação das novas gerações de profissionais. Desse modo, a formação não deve ser definida apenas pelos professores pesquisadores universitários e com a garantia de reconhecimento da certificação pelo Estado. A formação profissional deve ser realizada por agentes diversos, tais como: docentes pesquisadores, até mesmo os que também exercem a profissão (como, por exemplo, no caso dos médicos); práticos formadores, que intervêm propriamente na formação universitária; profissionais em exercício, que recebem e acompanham a formação prática; e administradores do grupo profissional, consultados para os estágios, para a certificação dos formados e para sua colocação profissional.

No entanto, no caso da docência, ainda que a formação profissional seja realizada com a participação de docentes em exercício, no papel de diferentes denominações – orientadores, parceiros, coformadores de seus pares, entre outras definições (BENITES; SARTI; NETO, 2015), o grupo profissional de professor não assume um controle mais ativo nessa formação (SARTI, 2012).

Essa ausência por parte dos professores em exercício na formação dos futuros docentes está atrelada aos riscos causados pela universitarização, conforme sublinha Butlen (2015, p.56). Entre esses riscos, o autor destaca o distanciamento entre a teoria e a prática, uma vez que a formação de professores tem sido dirigida pelas universidades, “historicamente ligadas às divisões e lógicas disciplinares”, orientando mais os estudantes para a especialização e pesquisa disciplinar do que para as práticas profissionais reais. Soma-se a isso o risco de se atribuir somente à universidade o domínio do conhecimento, às escolas, apenas as habilidades específicas, e ao professor, a formação das atitudes. Para Lüdke e Boing (2012), todas as instâncias formadoras são responsáveis por essas três dimensões.

³⁷ Ao longo do século XX, diversos países – Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, México, França – empreenderam reformas educacionais que previam a elevação do nível de formação dos professores das séries elementares. No Brasil, a elevação do nível de formação dos docentes que atuam nos anos iniciais foi fomentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – Lei nº 9.394/1996 (SARTI, 2012).

³⁸ BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et formation**, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

Nessa perspectiva, o que parece ser importante compreender é que, conforme destaca Sarti (2012), a universidade vem ocupando um “lugar de destaque” e os professores das escolas continuam distantes dos espaços acadêmicos. Desse modo, considerando a formação dos professores como um jogo que assume diferentes configurações em razão das relações estabelecidas entre seus jogadores, Sarti (2012) utiliza a noção de campo de Bourdieu (1983) para subsidiar a sua análise sobre o lugar ocupado pelos professores da educação básica no campo da formação docente. E é também, nesse sentido, que assumimos aqui a noção de lugar, ancorados no conceito de campo de Bourdieu (1983).

Para o autor, o campo se apresenta como um espaço social dinâmico e estruturado de posições e se caracteriza

[...] entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos [...] e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo [...]. Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

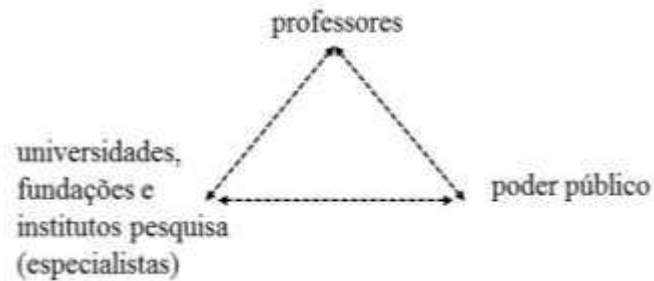
Portanto, o campo pode ser visto como um mercado no qual os agentes sociais, dotados de capitais específicos – econômico, cultural, social e simbólico –, comportam-se como jogadores em um jogo. Todas as pessoas que estão engajadas num campo têm certo número de interesses fundamentais em comum, o que vai contribuir para produzir a crença no valor do que está sendo disputado. “A razão dessas lutas é a acumulação da forma de capital que garante a dominação do campo” (BONNEWITZ, 2003). Nesse sentido, o campo se torna uma relação de forças e de poder entre os agentes e as instituições envolvidos neste jogo.

Diante dessa perspectiva, e no intuito de representar e analisar o cenário que então se apresenta no campo da formação de professores, Sarti (2012, p. 329) desenvolve um esquema representado por um triângulo³⁹ da formação docente, no qual cada um dos seus vértices é ocupado por agentes que, a partir de seus capitais específicos, localizam-se em locais diferentes nesse campo: “[...] os professores e as instâncias que os representam; as universidades,

³⁹ Para desenvolver a sua análise sobre o movimento atual de profissionalização do magistério, Sarti (2012) baseia-se no triângulo do conhecimento proposto pelo pesquisador Nóvoa (1999). Em sua análise, Nóvoa (1999) ancora-se na inter-relação de três tipos de saberes – que compõe os vértices do triângulo – que se vinculam de distintas formas na produção da profissão docente: o saber da experiência; o saber da pedagogia e os saberes das disciplinas. Para aprofundar na análise do autor, ver Nóvoa, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999.

fundações e institutos de pesquisa, com seus especialistas; e o poder público, representado por secretarias de educação e outros órgãos administrativos” (Figura 1).

Figura 1 – Triângulo da formação docente



Fonte: SARTI, 2012.

O estudo e a análise de Sarti (2012) parece muito relevante para o nosso entendimento sobre a temática do professor da escola – aquele que está envolvido com o processo formativo de aprendizagem da docência de futuros docentes –, todavia buscamos destacar dois de seus resultados pela proximidade com o objetivo desta pesquisa: o lugar bastante privilegiado entre dois dos vértices que compõem o triângulo da formação docente e o lugar estreito da relação entre a universidade e a escola ocupado nesta configuração.

O poder público e a universidade ocupam a relação privilegiada do triângulo, em conformidade com a análise de Sarti (2012). Uma das suas justificativas para essa afirmação baseia-se no fato de a própria inserção do professor da escola na formação dos seus pares – orientadores, coformadores etc. – depender das iniciativas das instituições de formação e dos órgãos centrais. No contexto brasileiro, a autora apresenta como exemplo a criação do PIBID – de âmbito nacional e gerenciado pela CAPES –, o qual considera e conta com a participação de professores das escolas, denominados de supervisores, na orientação dos bolsistas de iniciação à docência (SARTI, 2012).

Dessa forma, o que se observa é que “[...] poder público e especialistas da educação [...] vêm, assim, alcançando êxitos bastante significativos nas disputas atualmente estabelecidas no campo educacional”, principalmente no que diz respeito “[...] ao monopólio da autoridade e da competência para estabelecer o que os professores devem saber, como devem agir profissionalmente, onde, como e por quem devem ser formados”. Cabe, pois, aos professores e às entidades que os representam, o lugar do “morto” no jogo da formação de professores, “[...] um referencial passivo para os demais jogadores cuja existência, no entanto, possibilita todas as jogadas” (SARTI, 2012, p. 332).

Por outro lado, também é importante destacar outra configuração possível deste triângulo, a qual resulta de uma configuração mais estreita entre universidade e escola. Historicamente, essas duas instâncias têm se mantido afastadas, sobretudo por se tratar, segundo Sarti (2012, p.333), de duas culturas profissionais diferentes. Isso porque a cultura profissional partilhada na universidade “está ancorada em valores e práticas acadêmicas” que possuem maior “legitimidade social” do que a cultura profissional vinculada ao trabalho cotidiano escolar, vivenciada pelos professores das escolas. Estes possuem, na maioria das vezes, capitais simbólicos – diplomas, saberes, círculo de relações etc. – que possuem baixo valor e reconhecimento, não lhes oportunizando, portanto, um lugar próprio de querer e poder nesse jogo (SARTI, 2012; 2013).

Diante dessas análises desenvolvidas por Sarti (2012), somos levados por Butlen (2015) a problematizar se a universidade possui, de fato, condições para formar os professores, ou seja, para dizer não somente o que ensinar, mas também como ensinar. Seus achados nos levam a concluir que a universidade pode realmente formar os professores, mas, para isso, é importante que ela esteja disposta a se profissionalizar, o que exige uma formação centrada na prática. Afirmarões como esta, leva Butlen (2015) a esclarecer a importância de se considerar a competência da universidade para produzir e conduzir os conteúdos disciplinares e científicos que os futuros professores irão ensinar. O fato é que uma formação de professores de qualidade exige, para além desses saberes disciplinares e científicos, a integração com os saberes da experiência – da prática cotidiana do exercício docente –, denominado pelo autor de saberes para ensinar (BUTLEN, 2015).

A integração desses dois tipos de saberes (BUTLEN, 2015) implica uma efetiva articulação entre universitarização e profissionalização, o que demanda que as práticas sejam preparadas, acompanhadas e exploradas por todos os professores envolvidos no processo de formação dos docentes. Essa nova dinâmica pressupõe, de acordo com Benites, Sarti e Neto (2015, p. 109), uma cultura de colaboração profissional que caminha no sentido de uma constituição de “equipes pluricategoriais⁴⁰”. Estes, por sua vez, reúnem diferentes agentes em torno da formação de professores, bem equivalente ao modelo de formação proposto por Bourdoncle (2000 citado por SARTI, 2012), o qual requer que diversos profissionais que já estão em exercício tenham uma participação ativa na formação da nova geração profissional.

⁴⁰ Essas equipes, de acordo com Benites, Sarti e Neto (2015), seriam compostas por pesquisadores acadêmicos, professores experientes com percurso acadêmico (que se ocupariam da formação inicial ao lado dos professores universitários) e, também, profissionais ligados à gestão das escolas.

A importância de se considerar a cultura de colaboração (BOURDONCLE, 2000 citado por SARTI, 2012; BENITES; SARTI; NETO, 2015) na formação de professores também é discutida por Foerst (2005, p. 87), o qual a denomina de prática de “parceria”. Para o autor, a parceria pode ser entendida como “[...] uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades” entre os formadores da universidade e da escola.

Por meio desse movimento, denominado de parceria por Foerst (2005), estão sendo desenvolvidas ações articuladas na formação de professores, tanto na inicial quanto para os que estão em serviço, com atenção especial por parte do poder público⁴¹, que está se ocupando em promover políticas públicas⁴² com a definição de normas para a sua implementação. Isso se deve ao fato de se reconhecer que a universidade não tem conseguido apresentar alternativas para a superação dos problemas na formação, sobretudo quando se trata de uma melhor articulação entre teoria e práticas educacionais (FOERST, 2005).

Tal modelo de formação, desenvolvido por meio das interações envolvendo principalmente os futuros docentes, professores da escola básica e docentes da universidade, rompe, segundo Sarti (2013, p.219), com “o modelo tradicional de formação de professores, representado pelo antigo mestre de aplicação das Escolas Normais – professor exemplar a ser imitado pelos futuros professores”. Hoje, o que se espera é uma formação que possibilite as novas gerações de professores “[...] uma aproximação clínica e reflexiva com as atividades do ensino” (BENITES; SARTI; NETO, 2015, p.111), “[...] uma prática na qual devemos pensar, [...] problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p.561).

No entanto, Benites, Sarti e Neto (2015⁴³, p. 112-113, grifo dos autores) afirmam que os professores das escolas, definidos pelos autores como colaboradores, configuram-se como “[...] artesãos que aprenderam seu trabalho na ‘prática’ e são guiados pelo ‘bom senso’ no trato com os estagiários”. Isso acontece pelo fato de transmitirem os seus saberes aos futuros docentes a fim de oferecer-lhes um modelo de atuação profissional – baseado em atitudes,

⁴¹ Até a década de 1980 o trabalho articulado entre universidade e escola, envolvendo, sobretudo, ações de formação docente, resultava, segundo Foerst (2005), de iniciativas individuais, não havendo uma preocupação mais formalizada com seu caráter institucionalizado. No entanto, de acordo com o autor, esse cenário começa a transformar a partir da segunda metade da década de 1980, assumindo aspectos mais formalizados, principalmente por parte do poder público.

⁴² Um estado da arte sobre políticas de formação de professores no Brasil desenvolvido pelas pesquisadoras Gatti, Barreto e André (2011) aponta oito programas voltados à formação de professores inicial e em exercício que estão sendo desenvolvidos no país. São eles: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), Bolsa Alfabetização, Ler e Escrever, Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir), Bolsa Estágio Formação Docente, Núcleos de Ensino e o Bolsa Estagiário de Pedagogia.

⁴³ Neste estudo foram analisadas as práticas de acompanhamento desempenhadas pelos professores das escolas que acompanham futuros profissionais da docência, no âmbito dos estágios.

habilidades e práticas – encontrados nas escolas de ofício, o qual não prevê a problematização e a reflexão “dos processos de constituição do trabalho docente”.

Mas, por outro lado, Benites, Sarti e Neto (2015, p.105) chamam a atenção para o fato de os profissionais da escola assumirem, nesse novo modelo de formação, uma nova identidade profissional para a qual não foram formados. Estes professores constituem-se profissionalmente a partir de um modelo de formação “ao qual estão relacionadas determinadas [atitudes] e posturas para agir e pensar, especialmente associadas [à formação] dos alunos de educação básica”. Logo, quando resolvem receber estudantes das diferentes licenciaturas em suas salas de aula, esses profissionais lidam com a presença de um futuro professor, demandando um novo papel, o qual difere, em muitos aspectos, do trabalho desenvolvido com os alunos da escola.

Da mesma forma, podemos considerar outros elementos problemáticos que, de acordo com Foerst (2005, p. 94-95), funcionam como obstáculos da parceria colaborativa, a saber:

i) prevalência de falta de mobilidade ou flexibilidade das instituições envolvidas, principalmente a universidade; ii) pouco reconhecimento social do professor e da atividade profissional que exerce acaba interferindo de maneira negativa, chegando a dificultar a continuidade dos trabalhos, assumidos inicialmente com certo entusiasmo; iii) a sobrecarga de trabalho para o professor da escola básica envolvidos em projetos desse tipo precisa ser considerada com mais cuidado, pois pode levar ao esgotamento dos propósitos de qualquer programa que se proponha a desconstruir práticas consideradas arcaicas ou pouco produtivas e construir o novo; iv) um reduzido número de professores na universidade e nas escolas, realmente interessados e qualificados para tomarem parte de um projeto dessa dimensão político-acadêmica, é um aspecto negativo, o que tem contribuído para dificultar o pleno desenvolvimento dos programas; v) e pouca autonomia da universidade e das escolas em relação ao poder público.

Levando-se, pois, em consideração as questões analisadas anteriormente que abordam este novo papel adquirido pelo professor da escola no processo de formação docente, é necessário refletirmos sobre a necessidade de formação e sobre as funções e o processo de aprender a ensinar assumida pelos professores formadores. Por esse motivo, julgamos importante tecer, a seguir, algumas considerações a esse respeito.

1.3 Professor formador: aprendizagens, saberes e práticas

A discussão sobre como formar o professor formador recai no mesmo debate referente ao aprender a ensinar que as pesquisas atuais vêm destacando no que concerne aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em geral (MIZUKAMI, 2005-2006). Isso significa que a discussão se volta em como ensinar os professores – formadores – a

utilizar com seus alunos – futuros professores – os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da sua própria formação (VAILLANT, 2003; MIZUKAMI, 2005-2006).

No contexto brasileiro, a formação de formadores de professores é uma temática pouco explorada (VAILLANT, 2003) e a figura do professor da escola básica, que participa da formação inicial de futuros docentes, segue imprecisa (BENITES; SARTI; NETO, 2015). Ao adquirir o papel específico de formador dos futuros professores, este profissional assume competências e habilidades exclusivas ligadas ao ensino. Dessa forma, é necessário que o professor seja formado e preparado para intervir na relação entre alunos em iniciação à docência e espaço escolar (BENITES, 2012; BENITES; SARTI; NETO, 2015; CALDERANO, 2015).

Não obstante, não podemos deixar de considerar que o professor formador mobiliza um corpo de saberes no exercício da docência. Desse modo, a prática profissional aparece como possibilidade de “[...] colocar em ação os saberes relativos à formação docente e também produzir outros saberes”. Sob esta perspectiva espera-se que este profissional desenvolva uma mediação entre o futuro professor em iniciação à docência e os conhecimentos da profissão, “[...] por meio de ação formativa pautada em uma compreensão teórico-prática da profissão docente e em saberes relativos às aprendizagens profissionais” (BENITES; SARTI; NETO, 2015, p. 107).

Ao considerar, portanto, que o professor da educação básica seja formado e preparado para exercer a sua nova função (VAILLANT; GARCIA, 2001; VAILLANT, 2003; BENITES; SARTI; NETO, 2015), pesquisas nacionais e internacionais (VAILLANT; GARCIA, 2001; VAILLANT, 2003; MIZUKAMI, 2005-2006; NÓVOA, 2013; BENITES; SARTI; NETO, 2015) apontam meios para intervir em processos formativos, visando a aprendizagem da docência, tendo o professor formador como foco. Desse modo, sugerem disposições, conhecimentos, capacidades e competências necessárias que o formador necessita para exercer a sua tarefa de ensinar/formar. Cabe reiterar, no entanto, que não se trata de o professor atuar como modelo para o futuro docente, mas sim de lhe oferecer uma pluralidade de referências que possibilitem sua aprendizagem e socialização profissional (SCHÖN, 1987 citado por ALARCÃO, 1996; BENITES; SARTI; NETO, 2015).

Seguindo essa linha de raciocínio, Vaillant (2003), apoiando-se nas contribuições de Imbernón (1994⁴⁴), destaca que para além da importância do conhecimento dos conteúdos, os formadores requerem diversas competências e capacidades que lhes permitam, entre outras

⁴⁴ IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Paidós, 1994.

coisas, ouvir e ajudar na formação, planejar projetos e roteiros de formação, utilizar e ensinar as estratégias de análise das práticas docentes, refletir sobre o próprio trabalho.

Desse modo, de acordo com Mizukami et al. (2006) e Mizukami (2004; 2005-2006), os formadores 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. A autora ainda continua a dizer-nos:

[...] a prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar (e da qual todo o formador deverá ter conhecimento), assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 8).

É nesse sentido que Shulman (2014) evidencia um repertório de conhecimento que um professor necessita para saber ensinar, o qual abarca diferentes categorias do conhecimento, tais como: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos estudantes e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Essas diversas categorias, evidenciadas por Shulman (2014), foram agrupadas pelo autor em: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento de conteúdo específico diz respeito à matéria que o professor leciona. Isso exige do docente uma compreensão das estruturas da matéria, os princípios da organização dos conceitos, os procedimentos, os princípios que norteiam a construção do conhecimento da disciplina, bem como um bom conhecimento de como ajudar seus alunos a entendê-la. O conhecimento pedagógico geral transcende o domínio de uma área específica. Abarca o conhecimento das teorias, dos princípios relacionados aos processos de ensinar e aprender, conhecimento da gestão da escola, dos alunos, manejo de classe, de como os alunos aprendem, interação com os estudantes, conhecimento de outras disciplinas e do currículo. Já o conhecimento pedagógico do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes dos professores. Envolve os diferentes conhecimentos necessários para ensinar. É uma combinação do conhecimento da matéria e do conhecimento pedagógico e didático do modo de ensiná-la. Inclui as maneiras que o professor utiliza para expor e formular o conteúdo de forma que se torne compreensível para os alunos. Refere-se, portanto, a um novo tipo de conhecimento, pois é revisto e aprimorado pelo próprio docente, é uma elaboração pessoal do professor ao lidar

com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante a formação (MIZUKAMI, 2005-2006; MIZUKAMI et al., 2006; SHULMAN, 2014).

Assim, para além dessa base sólida de conhecimentos que o docente precisa saber para ensinar, Mizukami (2004; 2005-2006, p. 9-10) destaca a necessidade de o formador construir estratégias de desenvolvimento profissional que permitam a “objetivação de crenças, valores, teorias pessoais” – como por exemplo, a utilização dos casos de ensino, assim como construir comunidades de aprendizagem nas escolas e nas universidades, considerando a atitude investigativa também como eixo de formação. Para a autora, a sedimentação das comunidades de aprendizagem deve acontecer no local de trabalho e pressupõe interações, diálogos e confiança entre os pares.

Estimulados pela visão de Mizukami (2004; 2005-2006), queremos mencionar algumas das estratégias formativas, indicadas por Vaillant e Garcia (2001), que podem ser utilizadas pelo formador no 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; junto ao 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.

Partindo do reconhecimento da necessidade desse conjunto de disposições, conhecimentos, capacidades e competências para exercer o papel de formador, Bourdreault e Pharand (2008⁴⁵), por meio das contribuições de Benites, Sarti e Neto (2015), destacam que os

⁴⁵ BOURDREAULT, Paul; PHARAND, Joanne. L'accompagnement des enseignantes associées. In: BOUTET, Marc; PHARAND, Joanne (Org.). **L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement**. Québec: Presse de l'Université du Québec, 2008. p. 5-30.

professores utilizam esses saberes⁴⁶ de formas diversas e de acordo com o nível dos estudantes. Afirmam que, durante o período de iniciação à docência, os estudantes possuem necessidades distintas de acordo com a etapa formativa na qual se encontram, atribuindo, desse modo, diferentes papéis aos docentes, os quais podem resultar em diversos desafios para a sua atuação. Tendo como referência as suas análises, os autores observam que os estudantes que estavam iniciando a sua formação consideravam necessário ter um professor da escola que os inserisse na rotina escolar e na sala de aula; já os alunos que estavam nos últimos anos de formação, esperavam por professores dinâmicos, com um bom planejamento de seu trabalho e que lhes permitissem assumir inteiramente a função de professor junto à sala de aula.

Tendo em vista esses desafios presentes na ação do professor como formador, cabe evidenciar, ainda, o estudo de Garcia (2010). O autor, ao analisar a figura do conselheiro⁴⁷ nos programas de inserção à docência para professores iniciantes, faz uma alegação que acreditamos poder ser considerada também na figura do professor formador. Ele afirma que esses programas possuem, geralmente, três níveis de assistência. São eles: preparação – demanda uma orientação geral à escola e proporciona materiais sobre o seu funcionamento; orientação – inclui formação no currículo e na prática de ensino eficaz, oportunidades de observar salas de aula e designação de um conselheiro; e prática – implica a continuidade da interação com o conselheiro, participação em programas de desenvolvimento profissional e avaliação. Desse modo, fica evidenciado que esses níveis exigem diferentes planificações das atividades pelo formador e, logo, diferentes desafios para o desempenho da sua função.

Esses diferentes desafios, somados aos diversos tipos de conhecimentos necessários à ação formativa do professor formador, realçam a complexidade do ato de ensinar/formar, o qual demanda diversas maneiras de agir e mobilização de diversas teorias, procedimentos e habilidades (MIZUKAMI et al., 2006). Nesse sentido, a figura do formador pode ser definida como o profissional capacitado para desempenhar uma atividade de formação; é aquele que possui conhecimentos teóricos e práticos, compromisso com a sua profissão, propensão e iniciativa para aprender (VAILLANT, 2003). Portanto, a formação do formador de professores é um processo contínuo de formação e aprendizagem, desenvolvido em diferentes situações e

⁴⁶ Bourdreault e Pharand (2008 citado por BENITES; SARTI; NETO, 2015) utilizam o termo competências em seus estudos. Optamos pelo uso do termo saberes no intuito de que este envolva todas as disposições, conhecimentos, capacidades e competências sublinhadas nesta discussão teórica. Ademais, os autores apresentam sete competências para os professores formadores, referindo-se ao contexto do Quebec, as quais estão diretamente relacionadas com as expostas ao longo desta seção.

⁴⁷ Programas de inserção à docência tem buscado incluir, nas suas atividades, o assessoramento dos professores iniciantes por meio de outros docentes experientes que podem assumir a figura de mentores. A sua função é a de assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante, se constituindo num elemento de apoio (GARCIA, 2010).

contextos e em distintas comunidades de aprendizagem compostas por outros formadores (MIZUKAMI, 2005-2006).

Assim, para Vaillant (2003, p.31), o “[...] processo de formação de formadores pode ser visto, tanto do eixo das competências” – denominadas por Nóvoa (2013) de disposições – “como das capacidades”. Isso porque ser competente nos dias de hoje significa saber-fazer, resolver situações. Mas, como as situações estão cada vez mais difíceis e complexas, ser competente demanda muitos conhecimentos teóricos e práticos, assim como muita capacidade de imaginação, inovação e criatividade.

Portanto, perante as atribuições colocadas ao professor formador, podemos assegurar que um dos seus papéis-chave é propiciar aos formandos o desenvolvimento de conhecimentos, destrezas e atitudes. Logo, essas tarefas implicam, concomitantemente, a aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional do próprio formador ao formar o outro.

CAPÍTULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os percursos metodológicos que transitamos no sentido de obter as informações necessárias para responder ao objetivo proposto do nosso estudo, o qual consiste em analisar o lugar ocupado pelos supervisores do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas.

Sendo esta uma pesquisa de abordagem do tipo qualitativa⁴⁸, optamos por compor nossa amostra por meio da diversificação dos sujeitos⁴⁹, conforme utilizado por Freitas (2000), em sua pesquisa. Este tipo de abordagem, e também de amostragem, nos possibilitou analisar a realidade em profundidade e apreender os diversos significados das experiências vividas no espaço da escola pelos diferentes sujeitos (ANDRÉ, 1983; BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2001).

Estruturamos, portanto, este capítulo em três partes articuladas: primeiramente, apresentamos os participantes do estudo, assim como o contexto no qual a pesquisa se insere; em seguida, realizamos a apresentação dos instrumentos de coleta de dados utilizados; e, finalmente, expomos os procedimentos adotados na análise dos dados.

2.1 Os sujeitos e o contexto da pesquisa

Como apontado na introdução desta dissertação, os participantes (Tabela 1) desta pesquisa foram 07 (sete) supervisores que, na época da coleta de dados, estavam atuando no PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química – Edital de 2013⁵⁰ – e 13 (treze) bolsistas de iniciação à docência que participavam ou já tinham participado do Programa.

⁴⁸ A pesquisa do tipo qualitativa visa compreender “aspectos da realidade que não podem ser quantificados”, centrando-se, pois, no entendimento e explicação da dinâmica das relações de grupos sociais, organizações etc. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). No entanto, Silveira e Córdova (2009, p. 32) chamam a nossa atenção para alguns limites e riscos desse tipo de abordagem de pesquisa, como por exemplo, a “excessiva confiança” no sujeito como fonte de coleta de dados e o “envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados”. Em busca de combater esses riscos, optamos por utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, a fim de comparar as diversas informações obtidas, sobretudo por se tratar de um objeto de estudo bem familiar a pesquisadora.

⁴⁹ Cabe esclarecer que, de acordo com Freitas (2000), por meio das contribuições de Michelat (1975), a utilização deste tipo de amostra é necessária quando se busca obter exemplos da maior diversidade possível das atitudes que acreditamos que possa fazer parte da nossa temática estudada.

⁵⁰ Nesta pesquisa tratamos do PIBID de Ciências Biológicas e Química que foi aprovado por meio do Edital 2013 – CAPES/DEB com previsão de vigência até o ano de 2017.

Tabela 1 – Número de participantes e sua área de conhecimento

PIBID	Supervisores	Bolsistas de iniciação à docência
Ciências Biológicas	3	6
Química	4	7
Total	7	13

Fonte: Dados do questionário da pesquisa. 2016.

A primeira fase do trabalho de campo consistiu em localizar os supervisores. Fizemos, primeiramente, um levantamento na página oficial da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), no site da UFV, especificamente na seção Documentos/Relatórios⁵¹, a fim de obter informações relativas ao número de supervisores que o integravam, quem eram eles e quais eram as escolas em que atuavam. Com isso, identificamos que 11 supervisores integravam o Programa, sendo 06 (seis) no curso de Ciências Biológicas e 05 (cinco) no curso de Química. Constatamos também que estes supervisores estavam distribuídos em 09 (nove) escolas localizadas em áreas centrais e periféricas no município de Viçosa/MG. Destas, 08 (oito) são da esfera estadual e 01 (um) da municipal.

A partir desses dados, a etapa seguinte foi entrar em contato com os coordenadores⁵² de área do PIBID (Apêndice A), no intuito de apresentar os propósitos da pesquisa e obter algumas informações referentes aos supervisores e aos bolsistas de iniciação à docência.

Constatamos que dos 11 supervisores que participavam do Programa – Edital 2013, dois haviam sido excluídos⁵³, sendo um de cada curso. Com isso, continuaram atuando no PIBID 09 (nove) supervisores.

A nossa pretensão inicial era eleger como participantes da pesquisa aqueles que estavam atuando por mais de dois semestres no Programa. A opção pelos supervisores que tivessem

⁵¹ Nesta seção encontramos dois relatórios – “PIBID UFV-Relatório de Atividades-Ano Base 2014” e “Relatório de diagnóstico e planejamento 2015” – que disponibilizam informações recentes sobre as atividades do PIBID na UFV. Esses dois relatórios podem ser encontrados no site da UFV, na seção “Documentos”: <<http://www.pibid.ufv.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

⁵² Cabe destacar que o PIBID de Ciências Biológicas e Química da UFV possuem, cada um deles, duas coordenadoras, totalizando, portanto, quatro coordenadoras nessa área. Buscamos entrar em contato com todas elas, no entanto, não conseguimos encontrar com uma das coordenadoras. Desse modo, entregamos para cada uma das três coordenadoras uma carta de apresentação da pesquisa (Apêndice A), solicitando a autorização para sua realização (Apêndice B). Elas autorizaram, assim como colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa, por meio de informações prestadas, envio de documentos e, em alguns casos, realização de contato com os bolsistas.

⁵³ Essa exclusão ocorreu devido aos cortes do Programa, assim como pelo fato de um supervisor não atuar mais na escola em que o PIBID desenvolvia as suas ações. Contudo, cabe evidenciar que o PIBID/UFV, no período da coleta de dados, estava passando por uma fase de atualização, o que pode ter acarretado, em momentos posteriores, em novas seleções para o Programa.

maior tempo de trabalho com os bolsistas de iniciação à docência era, portanto, uma necessidade do nosso estudo.

Diante das informações obtidas pela coordenação, foi possível constatar que os 09 (nove) supervisores possuíam mais de um ano de participação no PIBID. Dessa forma, selecionamos todos para a pesquisa. Percebemos que este fator tempo foi muito importante, na medida em que possibilitou aos participantes descrever de forma mais minuciosa as experiências vivenciadas no Programa.

Tendo, pois, localizado os supervisores e contando com a boa receptividade anunciada pelas coordenadoras, buscamos fazer o contato com cada supervisor. A estratégia utilizada foi a realização de visita às escolas⁵⁴, a fim de nos apresentarmos formalmente para os supervisores. Utilizamos este momento para apresentar o projeto de pesquisa, explicar a necessidade de contarmos com a colaboração deles para obtenção das informações requeridas e esclarecer que as informações prestadas ficariam no anonimato, conforme nos ensinam Triviños (1987) e Gil (2008). Deixamos, ainda, aos supervisores, a liberdade de participarem ou não do estudo (Apêndice C).

Assim, 07 (sete) dos supervisores aceitaram o convite para participar da pesquisa, sendo 03 (três) do PIBID de Ciências Biológicas e 04 (quatro) do PIBID de Química. Esses supervisores estavam distribuídos em 06 (seis) escolas diferentes: 05 (cinco) delas situadas em bairros centrais ou periféricos da cidade de Viçosa/MG e 01 (uma) localizada em um distrito do município.

Além dos supervisores, era necessário também localizar e entrar em contato com os bolsistas de iniciação à docência que participavam⁵⁵ ou já tinham participado do Programa. A disponibilidade dos bolsistas foi fator que determinou a escolha destes últimos para compor também os participantes deste estudo.

A localização dos bolsistas foi realizada por meio da colaboração das coordenadoras, as quais se prontificaram a enviar a lista com o nome e o e-mail de cada um deles. Desse modo, a

⁵⁴ É importante evidenciar que essas visitas foram agendadas por telefone. Com essa estratégia foi possível me apresentar ao responsável pela escola, solicitar a sua autorização para a visita e, ainda, adquirir informações sobre os horários que o supervisor se encontraria na escola.

⁵⁵ É importante destacar que optamos, inicialmente, por selecionar os bolsistas que entraram no PIBID por meio do Edital de 2013. No entanto, devido à falta de disponibilidade dos bolsistas, tivemos que selecionar também bolsistas que fizeram parte de editais anteriores.

nossa estratégia inicial foi enviar um e-mail⁵⁶ para os 40 bolsistas⁵⁷ localizados, expondo um pouco sobre a pesquisa (relevância; objetivo; instrumentos de coleta de dados) e convidando-os a colaborar com o estudo. Mas devido a não receptividade dos bolsistas, em alguns casos, optamos por convidá-los por meio da rede social (*facebook*⁵⁸). Dessa forma, 13 dos bolsistas aceitaram participar do estudo, sendo 06 (seis) do PIBID de Ciências Biológicas e 07 (sete) do PIBID de Química.

Esta fase mais exploratória da pesquisa, de inserção em campo, na busca em localizar os supervisores, e também os bolsistas de iniciação à docência, nos colocou frente a uma realidade instável recentemente, em função da atual conjuntura política e econômica do país: o PIBID, na ocasião deste estudo, estava em um momento de transição, o que resultou em intensas ameaças de cortes e modificações⁵⁹ no plano de suas ações. Essa realidade acabou dificultando, de certa forma, a participação dos supervisores e dos bolsistas de iniciação à docência na nossa pesquisa, pois estes se encontravam em um estado de incertezas e apreensões em relação aos novos rumos do Programa.

2.2 Instrumentos de coleta de dados utilizados

Esta pesquisa, em seu caráter qualitativo, utilizou como fonte de coleta de dados os documentos legais que definem e caracterizam o PIBID, tanto em âmbito nacional como local (PIBID/UFV – Edital de 2013); questionário contendo questões fechadas (Apêndice D);

⁵⁶ Uma das coordenadoras se prontificou a enviar um e-mail convidando os bolsistas para participarem da pesquisa, reforçando, inclusive, o convite em uma das suas reuniões com os licenciandos. Cabe destacar ainda que, neste e-mail, buscamos colocar sugestões de possíveis datas, dando a liberdade para os bolsistas escolherem o dia que seria mais adequado para participarem. Assim, optamos pelo dia em que a maioria deles tinha disponibilidade para comparecer ao grupo.

⁵⁷ Gostaríamos de destacar que este número não equivale ao número total de bolsistas de iniciação à docência do PIBID de Ciências Biológicas e Química que, no período da pesquisa, participavam do Programa. No entanto, só conseguimos localizar 40 bolsistas pelo fato de não termos conseguido entrar em contato com uma das coordenadoras do PIBID. De acordo com algumas informações que obtivemos, só é possível ter acesso a lista com o nome dos bolsistas por meio da coordenação.

⁵⁸ O *facebook* é uma rede social na qual os sujeitos usuários criam perfis que contêm fotos e listas de interesses próprios, trocando mensagens (privadas e/ou públicas) entre si e entre participantes de grupos de amigos. A opção em utilizar essa rede para entrar em contato com os bolsistas de iniciação à docência foi sugerida por dois bolsistas do Programa, os quais me ajudaram, inclusive, a reforçar o convite com os colegas.

⁵⁹ É importante evidenciar que o impacto provocado pela publicação da Portaria nº 046/2016 – a qual revogada a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, modificando o enfoque do PIBID – marcou, recentemente, a trajetória do Programa, o que acarretou, atualmente, em um intenso debate sobre os novos rumos do PIBID. Há, inclusive, um debate sobre a necessidade do Programa se consolidar como uma política de estado. Nesse sentido, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (Forpibid), inserido na defesa do Programa, vem acompanhando a tramitação do Projeto de Lei nº 5.180, de autoria do Deputado Federal Chico Lopes, que dispõe sobre o PIBID, buscando institucionalizá-lo como Política de Estado e de Formação de Professores.

entrevista semiestruturada (Apêndice E); grupo focal (Apêndice F); e questionário simples (Apêndice G).

Buscamos explicitar, a seguir, os instrumentos de coleta de dados – acima descritos – por meio da construção do Quadro 1, o qual contém informações mais detalhadas a respeito da utilização de cada instrumento, em virtude dos objetivos da pesquisa.

Quadro 1 – Objetivos, instrumentos de coleta de dados e fonte de informações e de dados

Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	Fonte de informações e de dados
Descrever e analisar as ações de formação do PIBID-UFV, no que tange as ações previstas a serem desempenhadas pelos supervisores com os bolsistas de iniciação à docência	Documentos sobre o PIBID; e PIBID-UFV (Edital 2013)	Legislações (portarias; decretos); Relatórios; Editais; Projeto Institucional PIBID-UFV; Subprojeto PIBID- UFV Ciências Biológicas e Química
Caracterizar o perfil dos supervisores participantes da pesquisa no que se refere a aspectos pessoais, formação, experiência profissional e participação no PIBID	Questionário	Sete supervisores participantes da pesquisa
Levantar as motivações dos supervisores para inserção no PIBID; descrever e analisar a participação dos supervisores no processo de formação dos bolsistas; e investigar os significados que os supervisores atribuem ao seu papel na formação dos licenciandos bolsistas	Entrevista	Sete supervisores participantes da pesquisa
Descrever e analisar a participação dos supervisores no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência	Grupo focal (GF)	GF1: Seis bolsistas de iniciação à docência de Ciências Biológicas GF2: Sete bolsistas de iniciação à docência de Química
Complementar as informações fornecidas no grupo focal no tocante à dados pessoais, formação acadêmica e participação no PIBID	Questionário simples	Treze bolsistas de iniciação à docência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Privilegiamos, neste estudo, o recurso das entrevistas semiestruturadas, tendo em vista que este instrumento seria o mais adequado para se obter os dados que se buscava. Desse modo, as outras fontes foram utilizadas tanto para complementar as informações como para melhor compreender o nosso objeto de estudo.

Em se tratando dos variados instrumentos utilizados, abordaremos cada um deles na ordem em que foram empregados no percurso da pesquisa, conforme exposto no Quadro 1.

Começaremos pela análise dos documentos. Isso porque os dados que buscávamos obter, por meio desse instrumento, consistiam em informações complementares que pudessem nos ajudar a compreender melhor o PIBID (objetivos, ações), principalmente no que diz respeito às propostas de ações a serem desempenhadas pelos supervisores com vista à formação dos bolsistas de iniciação à docência.

Considerando, pois, a sua importância para a pesquisa, recorremos a alguns documentos que traziam informações necessárias sobre o Programa. Analisamos os subprojetos do PIBID do curso de Ciências Biológicas e Química (regido conforme estabelecido no Edital CAPES nº 61/2013); as legislações (portarias, decretos, por exemplo) que regulamentam e estruturam o PIBID; editais, com foco, sobretudo, no Edital de 2013; projeto institucional da UFV e relatórios do PIBID (relatório de gestão; e relatório de diagnóstico e planejamento UFV).

Em relação ao questionário⁶⁰, este foi aplicado ao supervisor de forma individual, em momento anterior à entrevista⁶¹. Com a finalidade de conhecer os supervisores, suas opiniões e situações vivenciadas (GIL, 2008), elaboramos esse instrumento com questões referentes a dados pessoais; formação e experiência profissional; e participação no PIBID.

Inicialmente, o nosso objetivo era aplicar o questionário na intenção de selecioná-los para a entrevista. Como já mencionado, seriam selecionados somente os supervisores que tivessem, no mínimo, dois semestres de atuação no Programa. No entanto, ao conversar com a coordenação, constatamos que todos eles participavam do PIBID há mais de um ano. Tendo em vista que este instrumento poderia nos auxiliar também na compreensão do nosso objeto de pesquisa, optamos por manter a sua utilização. Assim, pudemos complementar algumas informações evidenciadas na entrevista.

Em relação à entrevista, elegemos a do tipo semiestruturada. A escolha por esse tipo de entrevista se deu pelo fato de valorizar tanto a presença do pesquisador, o qual parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias que interessa 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).

⁶⁰ Algumas das questões abrangidas no nosso questionário foram elaboradas tendo como base o questionário do professor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), assim como o questionário utilizado por Edilaine do Rosário Neves (2013), em sua pesquisa de mestrado.

⁶¹ Optamos por aplicar o questionário no mesmo dia em que realizamos a entrevista devido à falta de tempo e disponibilidades dos supervisores. Desse modo, os questionários foram aplicados com a presença da pesquisadora, o que permitiu, em alguns momentos, esclarecer dúvidas em relação às questões postas no instrumento. Com exceção de um supervisor que, no dia em que realizamos o convite para participar do estudo, optou por já levar o questionário e entrega-lo no dia em que agendamos a entrevista.

Em se tratando desses questionamentos básicos, organizamos um roteiro com quatro temáticas que, articuladas entre si, nos orientava e auxiliava na condução da conversação em direção as questões propostas. Desse modo, as questões⁶² foram elaboradas por meio da delimitação dos seguintes temas e seus respectivos objetivos, assim organizados:

1. O supervisor e a escola: o objetivo desta temática foi tratar de questões que buscavam desvelar como o participante avalia o recebimento do PIBID e do seu papel de supervisor pela escola; critérios para a sua seleção; motivação para participar do Programa; se ele e os profissionais da escola conheciam as ações do subprojeto e se compreendiam o papel do PIBID; e sobre as condições da escola para o funcionamento do Programa;
2. Ações de formação entre o supervisor e os bolsistas de iniciação à docência: a intenção foi permitir ao entrevistado narrar sobre as suas ações no PIBID. Buscou-se identificar se ele se orientava pelas ações propostas no subprojeto para desenvolver as atividades com os bolsistas; se planejava as ações (onde e como planejava, quem participava e tempo dedicado para o planejamento); quais atividades desenvolvia; quais estratégias de formação utilizava; como orientava os bolsistas na escola e como se relacionava com eles;
3. O supervisor e o seu lugar na formação dos bolsistas de iniciação à docência: esta temática pretendia evidenciar a visão que os supervisores têm em relação ao seu papel na formação dos bolsistas. Tentou-se compreender se ele tem clareza das suas tarefas e funções; se acredita que pode contribuir para a formação dos licenciandos bolsistas e de que forma contribui; se ele se vê como formador e se os coordenadores do Programa o reconhecem como tal; e quais as dificuldades e os desafios para exercer a sua função; e
4. Formação e aprendizagem da docência dos supervisores: buscou-se identificar, nesta parte da entrevista, se o supervisor recebeu formação específica para exercer a sua função; se se sente preparado para tal; quais ações têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional; e o que tem aprendido e colaborado para o exercício da sua profissão.

⁶² Algumas das questões contidas no nosso roteiro de entrevista foram elaboradas tendo como base o roteiro de entrevista utilizado pela pesquisadora Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque (2007).

Ainda no que tange às entrevistas, estas foram agendadas⁶³ com os supervisores no mesmo dia em que fomos às escolas apresentar a pesquisa e convidá-los. Todas foram realizadas nas dependências das escolas⁶⁴ em que os participantes atuavam como supervisores, sendo desenvolvidas no período de junho e julho de 2016⁶⁵. A duração média de cada uma delas foi de, aproximadamente, 38 minutos.

Devido à falta de tempo dos supervisores, tivemos que aproveitar os seus horários vagos nas escolas para a realização das entrevistas. A maior dificuldade encontrada foi a não autorização de alguns participantes para gravação. Isso exigiu ainda mais a atenção, pois o diálogo foi acompanhado, incessantemente, de anotações sobre as informações fornecidas pelos entrevistados.

Como buscamos construir a nossa amostra por meio da diversificação dos sujeitos (FREITAS, 2000), desenvolvemos, além das entrevistas com os 07 (sete) supervisores, um grupo focal com 13 (treze) bolsistas de iniciação à docência. Segundo Powell e Single (1996⁶⁶, p. 449), por meio das contribuições de Gatti (2005, p. 7), o grupo focal consiste em “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência profissional”.

Em vista disso, buscamos desenvolver 02 (dois⁶⁷) grupos focais: um composto por 06 (seis) bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas; e o outro por 07 (sete) bolsistas do PIBID de Química. A escolha por essa técnica se deu pelo fato de reunir, em um período de tempo mais curto, tanto uma boa quantidade⁶⁸ de sujeitos, como também diferentes opiniões sobre um determinado tópico – com certa profundidade e interação grupal (GATTI, 2005).

Para conduzir os grupos, elaboramos um roteiro com questões, da mesma forma que fizemos com a entrevista dos supervisores. Buscamos, por meio da perspectiva dos bolsistas de iniciação à docência, informações referentes à escola; ações de formação desenvolvidas pelo supervisor; e contribuição do supervisor para a sua formação inicial.

⁶³ No caso de um supervisor, a entrevista foi realizada no mesmo dia em que o convidamos para participar do estudo. Aproveitamos seu horário vago na escola para aplicarmos o questionário e realizarmos a entrevista.

⁶⁴ As entrevistas foram realizadas em salas de aula; salas dos professores e/ou sala de xerox da escola. A principal dificuldade foi que, em alguns casos, tivemos que dar pausa na entrevista e retornar posteriormente, devido à interrupção por profissionais e/ou alunos da escola ou por motivos de transferência de sala.

⁶⁵ As entrevistas, assim como a aplicação dos questionários, iniciaram-se no dia 01/06/2016 e foram finalizadas no dia 04/07/2016.

⁶⁶ POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. In: **International Journal for Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-505, 1996.

⁶⁷ Optamos por agrupar os sujeitos conforme os cursos, pelo fato de, em cada subprojeto haver especificidades em relação às atividades a serem desenvolvidas pelos participantes. Acreditamos que isso poderia gerar dificuldades na compreensão e na comunicação intergrupal.

⁶⁸ De acordo com Gatti (2005), o grupo focal não pode ser grande e nem excessivamente pequeno, devendo ser composto, de preferência, por seis a doze pessoas.

Estes grupos foram realizados em 02 (dois) dias⁶⁹, sendo o primeiro com os bolsistas de Ciências Biológicas, no mês de julho, e o segundo, com os bolsistas de Química, no mês de agosto de 2016, no Departamento de Educação⁷⁰ da UFV. Registramos o trabalho com os grupos por meio da gravação em áudio, tendo para isso a autorização de todos os participantes. O tempo de duração de cada um deles foi de, aproximadamente, uma hora.

Nos valem também da aplicação de um questionário simples, ao término do grupo focal, visando complementar alguns dados fornecidos no tocante a dados pessoais, formação acadêmica e participação no PIBID, conforme nos ensina Gatti (2005).

Cabe evidenciar ainda que a opção por nos valer da diversificação dos sujeitos (FREITAS, 2000) na nossa pesquisa está relacionada diretamente aos propósitos deste estudo. Como pretendíamos analisar o lugar ocupado pelos supervisores do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas, era necessário ouvir também aqueles que estavam sendo formados por esses supervisores, possibilitando a realização de uma análise que permitisse evidenciar a perspectiva de outros sujeitos sobre o mesmo fenômeno. Isso nos permitiu, portanto, aprofundar e aperfeiçoar ainda mais a compreensão do nosso objeto de estudo.

2.3 A análise dos dados

Para analisar os nossos dados obtidos por meio dos documentos e transcrições das entrevistas e dos grupos focais, utilizamos as estratégias técnicas oriundas do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Este 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 indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

⁶⁹ Realizamos o grupo focal com os bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas no dia 01/07/2016 às 10:00 horas; já com os bolsistas do PIBID de Química desenvolvemos o grupo no dia 09/08/2016 às 14:00 horas.

⁷⁰ Desenvolvemos os dois grupos focais na sala de Laboratório de Ensino do Departamento de Educação da UFV. Optamos por essa sala por ser um local espaçoso, confortável, tranquilo, possibilitando, ainda, a organização das cadeiras em formato de um círculo, em torno de uma mesa, conforme nos orienta Bernadete Gatti (2005). Isso possibilitou uma maior interação entre os sujeitos.

Nesse sentido, a fase exploratória dos dados – a pré-análise – consistiu na leitura fluutuante⁷¹ do material e na sua organização. No caso das entrevistas e dos grupos focais, transcrevemos⁷² (Apêndice H) 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 (UR) e de contexto (UC)⁷³, cujas mensagens foram agrupadas a partir da recorrência semântica dos dados obtidos. Como optamos por trabalhar com o tema⁷⁴ como unidade de registro, procuramos buscar o significado e o sentido dos conteúdos. Esta fase abarcou, portanto, uma leitura exaustiva de todo o material coletado, o qual foi submetido a um estudo aprofundado, conduzido pelo nosso referencial teórico.

Definidas as unidades de análise, estabelecemos, assim, as nossas categorias temáticas. A categorização fundamenta-se em

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p. 147).

Assim sendo, a análise de conteúdo dos documentos foi realizada por meio da seleção dos segmentos do texto, os quais foram demarcados⁷⁵ em unidades de registro – fragmentos do texto que foram objetos de recorte – e de contexto – segmentos do texto que servem de compreensão da unidade de registro.

Em se tratando das entrevistas, construímos, primeiramente, um quadro com todas as respostas de um mesmo entrevistado, contendo a sua fala na íntegra; em seguida, criamos quadros onde compilamos as respostas de todos os entrevistados a uma mesma pergunta. O

⁷¹ A leitura fluutuante consiste no estabelecimento de contatos com os materiais empíricos a serem analisados, na intenção de conhecer os textos e as mensagens neles contidos (FRANCO, 2005; BARDIN, 2011).

⁷² Para transcrever as entrevistas utilizamos as orientações sugeridas por Manzini, por meio das contribuições de Marcuschi (1986), o qual apresenta normas a serem utilizadas na transcrição de entrevistas. Recorremos ainda a alguns códigos utilizados por Neves (2014) na sua dissertação de mestrado.

⁷³ Cabe esclarecer que, de acordo com Bardin (2011), a unidade de registro (UR) corresponde ao segmento da mensagem a considerar como unidade de base; já a unidade de contexto (UC) serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro.

⁷⁴ A análise temática ou categorial é considerada por Franco (2005) como uma das mais úteis unidades de registro em análise de conteúdo.

⁷⁵ Construímos um quadro que ilustra a demarcação da unidade de registro e de contexto dos documentos. Este quadro está situado no capítulo 3 deste estudo, especificamente no item 3.1 – “Ações dos supervisores: o que os documentos revelam”.

processo de análise envolveu o recorte e o agrupamento das falas dos entrevistados em temas correlatos, os quais foram desmembrados em categorias e subcategorias, conforme nos ensina Franco (2005) (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorização das entrevistas: tema, categoria e subcategoria

Tema	
Concepções dos supervisores sobre o PIBID e a sua atuação	
Categoria	Subcategoria
Motivações	Contexto escolar; Dimensão prática como formativa; Interesse pela bolsa
Relação supervisor, escola e universidade	Acolhimento do PIBID e do papel atribuído ao supervisor; Lugar ocupado pelo supervisor (relações de força e poder)
Atuação do supervisor	Desempenho de diferentes ações de formação; Adoção (ou não) de estratégias formativas; Dimensão prática da formação
Percepção do supervisor sobre o seu papel	Conhecimento do papel a ser desempenhado (deveres); Favorecimento de saberes ligados a situações práticas de ensino; Obstáculos e desafios para exercer o papel de supervisor
Aprendizagem adquirida	Aprendizagem da docência; Situações que fomentam o desenvolvimento profissional; Condições necessárias para alcançar um desenvolvimento profissional mais efetivo

Fonte: Dados da entrevista da pesquisa. 2016.

Quanto aos dois grupos focais, buscamos, inicialmente, transcrevê-los de modo separado. Depois de transcritos, realizamos a análise específica de cada grupo. No processo de análise, buscamos destacar e agrupar, em diferentes temáticas, as falas majoritárias como as que ficaram em minoria, realçando-as por meio de cores diferenciadas, utilizando, para isso, a ferramenta do Word – cor do realce do texto –, a qual nos permitiu uma melhor visualização das opiniões dos entrevistados. Em um segundo momento, criamos as nossas categorias e subcategorias, por meio de uma análise comparativa dos dois grupos realizados (Quadro 3), evidenciando as suas semelhanças e especificidades.

Quadro 3 – Categorização dos grupos focais: tema, categoria e subcategoria

Tema	
Concepções dos bolsistas sobre a atuação dos supervisores no PIBID	
Categoria	Subcategoria
Relações entre bolsista, supervisor e escola	Acolhimento do bolsista na escola
Papel do supervisor	Ações de formação; Contribuições para a formação do bolsista; Ausência de estratégias formativas; Lugar ocupado na formação dos bolsistas

Fonte: Dados do grupo focal da pesquisa. 2016.

É importante destacar que esta etapa de categorização não foi um processo fácil, pelo contrário, pois envolveu “[...] constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria”, tornando o processo longo e, ao mesmo tempo, desafiante (FRANCO, 2005, p. 58).

A última etapa da análise abarcou as nossas inferências⁷⁶ e interpretações das mensagens, em que buscamos dialogar os dados com as teorias que fundamentaram o nosso estudo. Foram as inferências que conferiram a este procedimento importância teórica, na medida em que nos permitiu estabelecer relações e conexões entre os conteúdos e o referencial teórico, produzindo, portanto, sentido as nossas interpretações, já que a informação puramente descritiva possui pouco valor (BARDIN, 2011).

⁷⁶ Franco (2005, p. 26) define o processo de inferências como sendo “[...] o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” dos dados. Deste modo, pressupõe a comparação das mensagens com os pressupostos teóricos do estudo.

CAPÍTULO 3 - OS SUPERVISORES E A FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Nos dedicamos, neste capítulo, a apresentar a análise dos dados do nosso estudo. Dividimos o capítulo em quatro seções. Na primeira, abordamos a análise dos documentos, de maneira a evidenciar as ações previstas e a serem desempenhadas pelos supervisores. Na segunda, descrevemos o perfil dos participantes do nosso estudo, relacionando os dados com resultados de pesquisas de diferentes autores. Na terceira, tecemos algumas considerações sobre o contexto de atuação dos supervisores. Finalmente, na quarta seção, expomos acerca das suas concepções sobre o PIBID e a sua atuação no Programa.

3.1 Ações dos supervisores: o que os documentos revelam?

Em 2013, foi publicada uma nova portaria de regulamentação do PIBID – nº 096, de 18 de julho de 2013 – a qual dá mais ênfase às questões pedagógicas do Programa, tornando mais claras as regras do PIBID no que diz respeito às dimensões da iniciação à docência. Com vistas a atender essa legislação, foi lançado, no mesmo ano, o Edital do PIBID de 2013⁷⁷, que evidencia as particularidades e propostas do Programa e convoca as instituições de ensino superior a elaborarem os seus projetos por meio da diversificação das práticas formativas (BRASIL, 2014a).

Neste Edital⁷⁸, a forma de implementação do PIBID encontra-se diretamente relacionada à maneira como cada coordenação planeja, determina e conduz as ações do subprojeto. É concedida autonomia ao coordenador para escolher as estratégias e planos de ação, como também definir e buscar referenciais teórico-metodológicos que possam auxiliá-lo nas ações de formação com os licenciandos (BRASIL, 2014a).

⁷⁷ Este Edital convocou as instituições de ensino superior a apresentarem suas novas propostas, conforme estabelecido na Portaria 096/2013. Diferenciou-se dos demais editais pela sua abrangência e por alcançar as instituições de ensino superior públicas e privadas sem fins lucrativos e, ainda, alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni) das instituições privadas.

⁷⁸ É importante destacar que o formato do subprojeto do PIBID Edital/2013 deve contemplar algumas especificidades. São elas: a) o contexto educacional da região onde será desenvolvido; b) as escolas da rede pública onde se pretende inserir os licenciandos; c) as ações para inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas, espaço privilegiado da práxis docente; d) a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa; e) as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas; f) a sistemática de registro e acompanhamento de egressos; g) as atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto, além da realização do seminário institucional de iniciação à docência; e h) os resultados e os impactos de projetos anteriores (BRASIL, 2013a).

Cabe evidenciar, no entanto, que essas ações devem ser desenvolvidas de forma articulada com os professores das escolas, aos quais é atribuída a função de acompanhar os bolsistas de iniciação à docência no espaço escolar, sendo denominado de supervisor pelo Programa.

Contudo, para assumir este novo papel de professor como formador, é necessário que o supervisor atenda a alguns requisitos, a saber: possuir licenciatura; ter experiência mínima de dois anos no magistério na educação básica; ser docente na escola participante do PIBID; atuar em subprojeto correspondente à sua área de formação; e ser selecionado pelo PIBID da instituição de ensino superior (BRASIL, 2013b).

Cumpre-nos destacar que todos esses requisitos abordados na legislação do Programa foram apontados pelos supervisores no momento da entrevista⁷⁹. No entanto, alguns deles destacaram ainda que o PIBID/UFV exige a apresentação de uma carta de motivação justificando o interesse em participar do Programa, assim como um quadro de horários que demonstre a disponibilidade de tempo para a sua atuação. Ademais, por meio da análise dos subprojetos, averiguamos ainda que são exigidos currículo comprovado enfatizando cursos de pós-graduação e formação continuada, participação em congressos de ensino, participação em projetos de extensão universitária, ensino ou pesquisa e/ou outras ações que visem a melhoria do ensino básico (UFV, 2013a; 2013b).

Assim, embora os requisitos ainda não sinalizem as competências necessárias que o professor da educação básica necessita para exercer a sua tarefa de ensinar/formar, observamos que, para assumir esta nova função, são estabelecidos, pelos dispositivos legais que fundamentam o PIBID, condições e critérios de seleção dos professores das escolas.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que o Programa determina atribuições específicas aos supervisores, conforme explicitado na portaria nº 096/2013, na seção V, artigo 42:

São deveres do supervisor: I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid; IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita; V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa; VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos

⁷⁹ Na intenção de confirmar e/ou complementar os requisitos exigidos aos sujeitos da nossa pesquisa para se inserirem no PIBID, empregamos no nosso roteiro a pergunta 1.2 que abordava essa questão.

bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado; VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XI – compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e XII – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (BRASIL, 2013b).

Desse modo, podemos perceber que apesar do Edital estabelecer as funções a serem desempenhadas pelos supervisores, elas são, em grande medida, muito burocráticas. Isso porque a legislação do Programa estabelece regulamentos e procedimentos que estão mais voltados para a prestação de contas e, em menor proporção, para as estratégias e ações de formação que necessitam ser desenvolvidas com os bolsistas de iniciação à docência, de modo especial, no que concerne à sua atuação na escola.

Como optamos por estudar o PIBID/2013 de Ciências Biológicas e Química da UFV⁸⁰, buscamos investigar também as ações específicas propostas nos subprojetos destes cursos, com vistas a inserir o bolsista de iniciação à docência nas escolas, sob a orientação do supervisor.

Ao analisar o projeto institucional, constatamos que as estratégias de inserção dos bolsistas devem ser organizadas por meio de oito linhas de ação principais, a saber: 1) conhecimento do contexto escolar; 2) conhecimento didático pedagógico da disciplina (ciências biológicas ou química) na educação básica; 3) aprofundamento da formação do licenciando e formação continuada dos professores; 4) observação e participação em sala de aula; 5) atividades extraclasse; 6) desenvolvimento e aplicação de material instrucional; 7) pesquisa e produção científica; e 8) estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa (UFV, 2013c).

Considerando tal formato do projeto, podemos perceber que a atuação do supervisor se volta para a ideia de uma formação centrada na escola, tendo em vista que as estratégias de ação previstas levam em consideração diferentes situações – conhecimento da escola, conhecimento didático pedagógico da disciplina na educação básica, observação e participação em sala de aula, atividades extraclasse, desenvolvimento e aplicação de material instrucional – nas quais envolve não só a observação, mas também a ação e a tomada de decisão por parte dos licenciandos bolsistas, sob a orientação do professor da educação básica.

Assim sendo, o que se pode notar é que essas ações abarcam diversas competências e habilidades dos supervisores, que vão para além do conhecimento da disciplina que leciona,

⁸⁰ Importante mencionar que o PIBID da UFV iniciou suas atividades em novembro de 2008, decorrente do Edital de 2007. Vale reiterar que atualmente o edital que está em vigor é o Edital de 2013.

abrangendo também o conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, ouvir e ajudar na formação, planejar roteiros de formação, ser um conselheiro e um guia (VAILLANT; GARCIA, 2001; VAILLANT, 2003; NÓVOA, 2013; SHULMAN, 2014), o que vai implicar em diferentes desafios para a sua atuação.

É interessante observar também que a pesquisa e produção científica, assim como o aprofundamento da formação do licenciando e formação continuada dos professores, estão inseridas como estratégias formativas a serem desenvolvidas neste processo formativo. Acreditamos que este momento de escrita e produção são situações oportunas de aprendizagens tanto para o supervisor como para o bolsista de iniciação à docência, pois, por meio da escrita, o formador e o formando têm a possibilidade de refletir sobre o observado e o vivido, podendo, desse modo, rever e aprimorar os seus saberes e o seu ensino e, ainda, aperfeiçoar a sua formação (SCHÖN, 1995; DAY, 2001).

Retomando a discussão sobre o formato do projeto, cada coordenador tem a autonomia de planejar e estabelecer as estratégias em conformidade com as ações enunciadas acima. Assim sendo, ao analisar a estrutura dos subprojetos⁸¹ aqui focalizados podemos perceber que são construídos de forma equivalente. Porém, no que se refere ao detalhamento das ações a serem desempenhadas pelos supervisores na escola, observamos que no subprojeto do PIBID de Química há uma preocupação maior em explicitar a função do supervisor no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência. Contudo, consideramos que esta preocupação está mais ligada ao enquadramento do papel do supervisor no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência, a partir dos regulamentos do Programa, conforme apontado no Quadro 4:

⁸¹ Os dois subprojetos são organizados da seguinte forma: 1) nome da instituição; 2) subprojeto de área; 3) departamento/unidade/campus; 4) dados do coordenador de área; 5) apresentação da proposta; 6) escolas da rede pública de educação básica onde se pretende inserir os licenciandos; 7) ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas; 8) estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa; 9) formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e iniciação à docência; 10) sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos; 11) atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto, além da realização do seminário institucional; 12) resultados e impactos dos projetos anteriores; 13) detalhamento das ações específicas do subprojeto; 14) os níveis e modalidades de ensino envolvidos na proposta; 15) resultados pretendidos; 16) cronograma das atividades; e 17) outras informações relevantes, quando julgar necessário (UFV, 2013a; 2013b). Para a nossa análise (codificação, classificação e categorização), utilizamos o item 13 dos subprojetos focalizados.

Quadro 4 – Ações previstas aos supervisores que atuam no PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química

PIBID/Ciências Biológicas	
Unidade de Contexto (UC)	Unidade de Registro (UR)
Conhecimento do ambiente escolar	“Apresentação da escola aos bolsistas [...] realizada pela equipe da escola, em evento conjunto com os coordenadores e supervisores das áreas que atuarão na escola”.
Observação e participação em sala de aula	“Aula de regência [...] ocorrerá, pelo menos, uma vez por bimestre, sob a orientação do supervisor da escola [...] Os planos de aula devem ser apresentados e discutidos antecipadamente com o supervisor e o coordenador, para que possam realizar eventuais correções. Os temas serão determinados pelo professor da turma para a qual a aula será ministrada, e será acompanhada por este e pelo supervisor”.
PIBID/Química	
Estudo da dinâmica da sala de aula e do trabalho do professor	“[...] os bolsistas estudarão a LDB, os PCN, o CBC nas reuniões semanais com o supervisor do PIBID na escola”. “[...] os bolsistas aprenderão a preencher diários de classe com o supervisor do PIBID na escola [...]”.
Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola	“[...] durante as reuniões semanais com o supervisor, os bolsistas estudarão o processo de distribuição de cargas horárias, a organização do calendário escolar, o sistema de avaliações da escola entre outros pontos da administração e funcionamento da escola”.
Preparação e realização de aulas supervisionadas	“Cada bolsista preparará pelo menos uma aula por bimestre [...], em horário regular, sob a supervisão do professor da turma. O supervisor do PIBID, com a finalidade orientadora, assistirá e avaliará a aula”.
Avaliação da aprendizagem	“Os licenciandos prepararão questões para provas e testes sob a orientação do supervisor”. “Os licenciandos participarão da correção de provas e atribuição de notas na escola, sob a orientação do supervisor”.
Trocas de experiência e relatórios	“O grupo de bolsistas de cada escola se reunirá semanalmente com o supervisor na escola, [...] trocarão informações buscando um trabalho integrado [...] e planejarão as ações conjuntas na escola, como gincanas, feiras de ciências e trabalhos interdisciplinares com outras equipes do PIBID atuando na mesma escola”. “Os supervisores entregarão relatórios bimestrais à coordenação de área, relatando e avaliando a atuação dos bolsistas na escola”.
Aulas de recuperação	“Os bolsistas oferecerão aulas de reforço para alunos que não foram aprovados e farão provas de recuperação. [...] O trabalho será orientado e acompanhado pelo supervisor do PIBID na escola e pelos professores das turmas dos alunos em recuperação”.

Fonte: Subprojetos do PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química – Edital de 2013.

Dessa forma, fica evidente, sobretudo no subprojeto do PIBID de Química, que o supervisor adicionará outras funções para além das que ele tem assumido na escola, na medida

em que são atribuídas diferentes tarefas a serem realizadas com os licenciandos, tais como: conhecimento e estudo da escola e dos materiais e documentos que regem o trabalho docente; preparação e realização de aulas regulares e/ou extraclasse sob a sua orientação e/ou avaliação; reuniões e planejamento das ações em conjunto com os bolsistas; e escrita de relatórios bimestrais com relato e avaliação da atuação dos bolsistas na escola.

No entanto, podemos perceber que o subprojeto do PIBID de Ciências Biológicas não evidencia de forma minuciosa as atividades previstas aos supervisores. Por outro lado, cabe revelar que no subprojeto são descritas atividades – participação em reuniões pedagógicas, atividades extraclasse, envolvendo aulas extracurriculares, visitas a espaços educacionais alternativos e apoio na organização de atividades culturais – a serem realizadas pelos licenciandos no espaço da escola, as quais podem sinalizar a participação direta dos supervisores em sua execução. Ademais, é possível observar que a maior parte das ações já estão atreladas ao trabalho cotidiano realizado pelo docente no contexto escolar.

Assim sendo, ao analisarmos a natureza das atividades propostas aos supervisores, entendemos que o subprojeto do PIBID de Química apresenta uma visão idealizada de funcionamento da escola e do trabalho docente, na medida em que estabelece diversas ações a serem realizadas continuamente pelos professores da escola – estudo semanal de materiais e documentos que regem o trabalho docente, planejamento e discussão semanal das ações a serem desenvolvidas na escola, planejamento e desenvolvimento de diferentes atividades culturais (gincanas, feiras de ciências e trabalhos interdisciplinares com outras equipes do PIBID), escrita de relatórios bimestrais com relato e avaliação da atuação dos bolsistas na escola – as quais, muitas vezes, não estão relacionadas ao trabalho diário do professor.

Com a intenção de assegurar a qualidade de todas as ações previstas, é estabelecido, ainda, pela legislação do PIBID, que cada supervisor acompanhe no mínimo cinco bolsistas e no máximo dez licenciandos por escola em que atua (BRASIL, 2013b).

3.2 Caracterização dos supervisores

Nesta sessão, caracterizamos o perfil dos supervisores participantes da nossa pesquisa. Como sinalizado no percurso metodológico deste estudo, buscamos conhecer melhor os supervisores por meio da aplicação de um questionário, o qual foi analisado pela representatividade dos sujeitos enquanto professores supervisores do PIBID.

Esse instrumento teve como finalidade a identificação dos supervisores, assim como o levantamento de informações referentes à formação, experiência profissional e participação no Programa.

No que diz respeito à identificação, as questões discorriam sobre a idade, estado civil e possíveis contatos (telefone/ e-mail) dos supervisores que compõem o grupo do PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química.

Do ponto de vista da formação e experiência profissional, fizemos algumas indagações referentes ao curso de formação inicial; dependência administrativa (pública ou privada) onde foi realizado o curso, bem como a forma como este foi realizado (presencial, semipresencial ou a distância); tempo de conclusão do curso de formação inicial; curso de pós-graduação de mais alta titulação; tempo de experiência profissional; e instituição(ões) de ensino em que atua.

Ademais, interrogamos sobre a participação no PIBID no que concerne ao subprojeto e à escola em que atua como supervisor; a carga horária semanal; a quantidade de turmas que leciona; o(s) ano(s) (antiga série) em que atua e o tempo de experiência nesta escola; o período que ingressou no Programa; os possíveis dias e horários que passa com os bolsistas de iniciação à docência; e as experiências de supervisionar futuros professores antes de participar do PIBID. Por fim, buscamos levantar, ainda, informações no que tange ao investimento na profissão: a frequência de participação em eventos acadêmicos; e as leituras realizadas no âmbito do Programa.

No tocante ao perfil acadêmico e profissional dos supervisores do PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química – Edital 2013, traçamos, a princípio, um quadro de caracterização dos 07 (sete) participantes da nossa pesquisa (Quadro 5). Os elementos desta caracterização compreendem o nome⁸² dos supervisores, subprojeto em que atua, sua idade, estado civil, dependência administrativa do curso de formação, forma como realizou o curso superior, tempo de conclusão do curso superior, curso de pós-graduação de mais alta titulação, quantidade de instituição em que trabalha e tempo de experiência na docência.

⁸² Com vistas a preservar a identidade dos nossos participantes, estes foram denominados com nomes fictícios.

Quadro 5 – Perfil dos supervisores do PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química

Nome	Subprojeto em que atua	Idade	Estado civil	Tipo de dependência administrativa do curso de formação	Forma como realizou o curso superior	Tempo de conclusão do curso superior	Curso de pós-graduação de mais alta titulação	Quantidade de instituição em que trabalha	Tempo de experiência na docência
Leandro	Química	42 anos	Casado	Pública federal	Presencial	10 a 15 anos	Especialização	2 instituições	Mais de 10 anos
Laura	Ciências Biológicas	50 anos	Solteira	Privada	Presencial	10 a 15 anos	Especialização	3 instituições	Mais de 10 anos
Ana	Química	50 anos	Casada	Pública federal	Presencial	15 a 20 anos	Especialização	1 instituição	Mais de 10 anos
Cássia	Ciências Biológicas	50 anos	União estável	Pública federal	Semi presencial	15 a 20 anos	Atualização ou aperfeiçoamento	2 instituições	Mais de 10 anos
Silvy	Química	51 anos	Divorciada	Pública federal	Semi presencial	15 a 20 anos	Especialização	1 instituição	Mais de 10 anos
Luciene	Química	52 anos	Casada	Pública federal	Presencial	15 a 20 anos	Especialização	2 instituições	Mais de 10 anos
Débora	Ciências Biológicas	53 anos	Casada	Pública federal	Presencial	Mais de 20 anos	Mestrado	2 instituições	Mais de 10 anos

Fonte: Dados do questionário da pesquisa. 2016.

A partir dos dados expostos, podemos observar que a maioria dos supervisores são mulheres, sendo 06 (seis) do sexo feminino e 01 (um) do sexo masculino. Esses dados vão ao encontro dos estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras Borges (2015⁸³), Anjos (2015⁸⁴), Sena (2015⁸⁵) 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 (TALIS⁸⁶, na sigla em inglês - 2013) (BRASIL, 2014b), 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) esta feminização do magistério brasileiro não é um fenômeno recente, podendo ser observada desde o final 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 de idade, sendo que a maioria possui 50 anos. Estes dados convergem com os estudos de Martelet (2015⁸⁷) e Borges (2015). Tendo como sujeitos participantes das pesquisas os supervisores que atuam no PIBID, as autoras constataam, respectivamente, que mais de 70% dos supervisores possui mais de 40 anos de idade (MARTELET, 2015), com faixa etária variando entre 42 e 52 anos (BORGES, 2015).

⁸³ Em sua pesquisa, Borges (2015) buscou analisar o processo de formação e desenvolvimento do supervisor do PIBID, considerando suas perspectivas, funções e aprendizagens vivenciadas no Programa. Utilizou análise documental e entrevista como fonte de coleta de dados.

⁸⁴ Anjos (2015) teve como objetivo investigar se e como os supervisores compreendem o PIBID como espaço de formação continuada e se o PIBID favorece o seu desenvolvimento profissional e a reflexividade. Para tanto, recorreu aos seguintes instrumentos: análise documental, questionário e entrevista.

⁸⁵ Neste estudo, a intenção de Sena (2015) foi compreender o impacto da relação universidade e escola proporcionada pelo PIBID na formação continuada dos supervisores que atuam no Programa. Com vistas a atender seu objetivo, recorreu a entrevista e a observação.

⁸⁶ A pesquisa TALIS (Teaching and Learning International Survey) foi desenvolvida em 34 países durante os anos de 2012 e 2013. Com o objetivo de investigar o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica, contemplou todas as escolas (públicas e privadas) com turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), abrangendo todos os professores atuantes dessas turmas e seus respectivos diretores, a partir de questionários respondidos por aproximadamente 100 mil professores e diretores de escolas nos 34 países. No Brasil, cerca de 15 mil docentes e mil diretores de escolas atenderam aos questionários enviados pela OCDE. O questionário aplicado abordou questões tanto sobre a formação inicial e continuada dos docentes, suas práticas e crenças pedagógicas, como também informações referentes ao contexto escolar. Assim, com a finalidade de fazer com que os seus resultados atingissem todos os países participantes, foi desenvolvido, especialmente no Brasil, um relatório nacional com os dados dos professores brasileiros – sob a organização do Inep.

⁸⁷ Martelet (2015) investigou a percepção dos professores supervisores sobre a qualidade do Programa para a sua formação continuada. Utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise de documentos e aplicação de questionário.

Em relação ao estado civil dos supervisores, 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 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).

A esse respeito, Gatti e Barreto (2009⁸⁸) destacam que foi a partir da primeira metade do século passado que começou a se exigir formação superior para os professores das diferentes áreas do conhecimento, que hoje correspondem àqueles dos anos finais do ensino fundamental (5º a 8º série – hoje equivalentes ao 6º e 9º ano⁸⁹) e do ensino médio.

Dados revelados pela TALIS-2013 (BRASIL, 2014b) mostra que, no Brasil, a maioria (mais de 90%) dos professores dos anos finais do ensino fundamental tem curso superior completo, no entanto, cerca de um quarto deles não fizeram curso de formação de professores. O Censo Escolar⁹⁰ acrescenta a informação de que menos da metade (49%) dos docentes que atuam nos anos finais da educação básica brasileira possuem formação de nível superior compatível com a área de conhecimento que lecionam. Já em relação ao ensino médio, há uma elevação na quantidade de professores (59,2%) que possuem formação específica de nível superior na área que atuam.

Destacamos também os dados da TALIS-2013 (BRASIL, 2014b) referentes aos componentes incluídos na formação dos professores brasileiros. Apesar de quase todos os

⁸⁸ Esse estudo foi desenvolvido na intenção de discutir sobre a formação inicial e continuada dos professores, assim como sobre a carreira dos docentes no Brasil. Em relação, especificamente, à análise sobre as características demográficas, de escolaridade e posição socioeconômica dos professores brasileiros, cabe destacar que esta foi realizada mediante a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad).

⁸⁹ Em fevereiro de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Desse modo, o pré-escolar da educação infantil passou a fazer parte do ensino fundamental, sendo agora o 1º ano desse ciclo. Com isso, o ensino fundamental passa a ser organizado com cinco anos iniciais (1º ao 5º ano) para crianças de seis a dez anos e, com quatro anos finais (6º ao 9º ano), para adolescentes de onze a quatorze anos.

⁹⁰ Os dados utilizados neste trabalho referentes ao Censo Escolar 2014 foi retirado do “Observatório do PNE” <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>, plataforma online que tem como um dos objetivos monitorar os indicadores de cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O Censo Escolar se refere a um levantamento de dados estatísticos educacionais brasileiros sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional. Realizado em âmbito nacional e coordenado pelo Inep, os dados coletados se referem aos estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento (abandono, transferência e falecimento) e rendimento escolar. Além disso, as informações coletadas no Censo Escolar sobre o rendimento e movimento escolar dos estudantes do ensino fundamental e médio, juntamente com as outras avaliações desenvolvidas pelo Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), do Ministério da Educação.

docentes terem concluído a educação superior, essa formação não contemplou, necessariamente, o conteúdo, a pedagogia e as práticas das disciplinas que lecionam. Isso se torna preocupante, pois somente metade dos professores relata que a pedagogia ou a didática das disciplinas que lecionam fez parte da sua formação inicial. Para os componentes de conteúdo e prática, um pouco mais de 60% dos docentes relataram o mesmo. Assim, a maior parte dos professores se sentem mais preparados no conteúdo das disciplinas que lecionam do que na didática deste conteúdo.

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 02 (dois) supervisores concluíram entre dez a quinze anos; 04 (quatro) supervisores entre quinze a vinte anos; e somente 01 (um) supervisor concluiu com mais de vinte anos. Desse modo, podemos observar que a maioria deles possui um tempo de formação considerável, que varia entre quinze e vinte 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 07 (sete) supervisores, 05 (cinco) possuem pós-graduação em nível de especialização, sendo que a quantidade deles que fizeram alguma atualização/aperfeiçoamento (Cássia) ou seguiram os estudos de mestrado (Débora) é muito limitada – um supervisor em cada tipo de curso. Estamos de acordo com a posição de Martelet (2015), quando demonstra que a maioria (85%) dos supervisores do PIBID possuem pós-graduação em grau de especialização.

A respeito das instituições de ensino nas quais os supervisores trabalham, constatamos que a maioria atua em 02 (duas) instituições; 02 (dois) supervisores atuam em apenas 01 (uma); e 01 (um) supervisor trabalha em 03 (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 (dez) anos de atuação na docência, ou seja, podemos considerá-los professores experientes.

Ao discutir sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, Day (2001), ancorado nos estudos de Huberman (1995⁹¹), evidencia que os docentes atravessam cinco fases de experiências ao longo da sua carreira: a fase da entrada na carreira (1-3 anos), a fase de estabilização (4-6 anos), a fase de experimentação, diversificação ou questionamento (7-25 anos), a fase de serenidade e/ou conservadorismo (25-35 anos); e a fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35-40 anos).

Assim, podemos observar que os supervisores participantes do nosso estudo se encontram a partir do meio do ciclo da carreira docente. Trata-se, pois, de um momento variado, em que os professores tanto podem se desencantar com a profissão, seja pela ausência de promoções ou, ainda, pela diminuição dos níveis de entusiasmo, entrando, assim, em crises de meia-idade, como também podem buscar novos desafios, refletir sobre a profissão e participar de projetos de investigação mais amplos, em busca de rever e renovar os seus compromissos. Trata-se, portanto, de “[...] avançar serenamente para o fim de uma carreira ‘satisfatória’ ou a ter de sobreviver, insatisfeitos, num ambiente estranho” (DAY, 2001, p.107).

Nesse sentido, cabe destacar a importância da implementação de políticas de valorização do magistério, tal como o PIBID se propõe a fazer, na medida em que induz e fomenta a formação continuada de profissionais da educação básica e estimula a valorização da profissão docente (BRASIL, 2014a).

Do ponto de vista da participação dos supervisores no PIBID, tecemos algumas características referentes à atuação de cada supervisor no âmbito do Programa, como: escola em que atua e ano (antiga série) que atua como supervisor, tempo de experiência na escola que trabalha como supervisor, tempo de atuação no PIBID, carga horária semanal de trabalho como professor na escola em que atua como supervisor, a quantidade de turmas que leciona, os dias e possíveis horários que passa com os licenciandos bolsistas, as experiências vivenciadas pelos professores na supervisão de futuros docentes no contexto da escola antes de ingressar no PIBID, a quantidade de eventos de caráter acadêmicos e científicos que participam e as leituras que realizam com frequência no PIBID.

Os supervisores 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 (Quadro 6).

⁹¹ HUBERMAN, Michael. **The lives of teachers**. London: Cassell. 1995.

Quadro 6 – Identificação da escola e do ano (antiga série) que atuam como supervisores

Supervisor	Escola ⁹²	Ano (antiga série) que atua como supervisor
Leandro	Alvorada	1° ao 3° EM
Laura	Artêmia	6° ao 9° EF
Ana	Engenho de Sá	2° e 3° EM
Cássia	Juca Procópio	6° e 8° EF
Silvyá	Estácia	1° ao 3° EM
Luciene	Violeta	1° ao 3° EM
Débora	Estácia	6° ao 9° EF

Fonte: Dados do questionário da pesquisa. 2016.

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. A esse respeito, Martelet (2015) e Sena (2015) revelam em seus estudos que o tempo de atuação do supervisor na instituição de ensino que exerce as suas ações do PIBID é de 10 a 15 anos (MARTELET, 2015), alcançando uma média de 11 anos (SENA, 2015) 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 dez anos em uma instituição está totalmente familiarizado à cultura escolar⁹³, 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 (Tabela 2), 03 (três) supervisores atuam no Programa desde o início das suas ações, em novembro de 2008. No entanto, destes, um se ausentou⁹⁴ durante dois anos, mas acabou retornando em seguida. Com isso, desses 03 (três) supervisores, 02 (dois) atuam no PIBID a cerca de 7 anos e 7 meses; e o outro 5 anos e 7 meses. No mais, 02 (dois) supervisores possuem 3 anos e 10 meses de atuação; outro tem 5 anos e 11 meses; e (1) um supervisor tem 2 anos e 4 meses de participação no Programa;

⁹² Assim como o nome dos participantes do nosso estudo, as escolas também foram denominadas com nomes fictícios.

⁹³ 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 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”.

⁹⁴ A supervisora (Cássia) não revelou os motivos pelos quais ela saiu do Programa durante este período de dois anos.

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.

Tabela 2 – Tempo de participação no PIBID

Supervisor	Mês e ano de inserção no PIBID	Tempo de participação no PIBID
Débora	11/2008	7 anos e 7 meses
Luciene	11/2008	7 anos e 7 meses
Cássia	11/2008	5 anos e 7 meses ⁹⁵
Silvy	07/2010	5 anos e 5 meses
Laura	08/2012	3 anos e 10 meses
Leandro	08/2012	3 anos e 10 meses
Ana ⁹⁶	02/2014	2 anos e 4 meses

Fonte: Dados do questionário da pesquisa. 2016.

Assim, consideramos que este 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).

Ainda a respeito da participação dos supervisores no PIBID, apresentamos também algumas considerações referente à carga horária semanal de trabalho como professor na instituição em que atua como supervisor, a quantidade de turmas que leciona e os dias e possíveis horários que passa com os bolsistas de iniciação à docência (Quadro 7).

⁹⁵ É importante ressaltar que Cássia foi a supervisora que se ausentou do PIBID durante dois anos.

⁹⁶ Cabe evidenciar, no entanto, que apesar da Ana ter se inserido oficialmente no programa no ano de 2014, desde 2008 – início das ações do PIBID na escola em que atua – ela vem participando voluntariamente das ações do PIBID na escola em conjunto com outra supervisora, a qual não faz mais parte do programa.

Quadro 7 – Relação entre carga horária, número de turmas e tempo que passam com os bolsistas

Supervisor	Carga horária semanal	Quantidade de turmas que leciona	Dias e possíveis horários que passa com os bolsistas
Leandro	20 a 39h	6	Todos os dias (alterna dias e horários)
Laura	Menos de 20h	4	2ª feira (9:30h às 11:25h); 4ª (7h às 11:25h); 5ª (9:30h às 11:25h); 6ª (9:30h às 11:25h)
Ana	20 a 39h	12	Dias alternados
Cássia	Menos de 20h	8	2ª feira; 3ª e 4ª (alterna o horário)
Silvy	20 a 39h	12	2ª feira (16:30h às 18:30h)
Luciene	... ⁹⁷	...	2ª feira (7h às 11h); 3ª (7h às 11h); 5ª (7h às 11h); 6ª (7h às 11h)
Débora	20 a 39h	6	Dias alternados

Fonte: Dados do questionário da pesquisa. 2016.

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, tendo em 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 03 (três) e 02 (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.

⁹⁷ Cabe ressaltar que a supervisora não respondeu às questões 3.3 e 3.4 do questionário.

Em se tratando da quantidade de turmas que os supervisores lecionam, Ana e Silvyia atuam em 12 turmas, possuindo o maior número de classes entre todos os supervisores entrevistados. Em seguida, Cássia atua em oito turmas, Leandro e Débora em seis, e Laura em apenas quatro turmas.

Analisamos que o maior e o menor número de classes assumidas pelos supervisores estão diretamente relacionados à quantidade de instituições de ensino em que atuam. Ou seja, aqueles (Ana e Silvyia) que atuam apenas no estabelecimento onde desenvolvem as ações do Programa possuem o maior número de turmas nesta instituição e os que atuam em mais de um estabelecimento (Leandro, Débora, Cássia e Laura) possuem um menor número de turmas na escola em que atua no PIBID.

No que se refere aos dias e 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 (Silvyia) 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 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.

Referente às experiências vivenciadas pelos professores na supervisão de futuros docentes no contexto da escola antes de ingressar no PIBID⁹⁸, a maioria, 05 (cinco) supervisores (Débora, Laura, Cássia, Silvyia e Luciene), afirma ter supervisionado estudantes no contexto dos estágios. Apenas 01 (um) supervisor (Leandro) sinalizou não ter tido nenhuma experiência antes de se adentrar no Programa. Logo, podemos inferir sobre a possibilidade deste dado indicar uma vontade anterior dos supervisores para formar novos professores, haja vista que a maior parte deles assumiu a função de supervisão no âmbito dos estágios supervisionados.

Questionamos também os supervisores sobre a quantidade de eventos de caráter acadêmicos e científicos que participam (Quadro 8).

⁹⁸ Cabe evidenciar que um supervisor não respondeu a esta questão do questionário.

Quadro 8 – Tipos de eventos acadêmicos e científicos que cada supervisor participou com frequência

Supervisor	Tipos de eventos
Leandro	Encontros e oficina
Laura	Encontros, simpósio, palestra e oficina
Ana	Encontro, palestra e oficina
Cássia	Encontro, simpósio, palestra, oficina e congresso
Silvyá	Encontro, simpósio, palestra e oficina
Luciene	Encontro, palestra e oficina
Débora	Encontros, simpósio, palestra, oficina, congresso e outros (formação continuada)

Fonte: Dados do questionário da pesquisa. 2016.

Podemos observar, a partir dos dados do Quadro 8, que os participantes da pesquisa se envolvem em diferentes encontros no âmbito do PIBID. Além do mais, todos os supervisores participam de encontros do PIBID e oficina; em seguida, participam de palestra (Débora, Laura, Silvyá, Luciene e Ana) e simpósio (Débora, Laura, Cássia e Silvyá); 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 palestras, especialmente⁹⁹.

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 Silvyá. No entanto, no caso de Silvyá, esta possui uma carga horária semanal relativamente inferior à de Débora, Cássia e Laura.

Finalmente, interrogamos os supervisores sobre as leituras que realizam com frequência no PIBID (Quadro 9).

⁹⁹ Essas informações foram proferidas tanto pelos supervisores, ao longo da entrevista, como também pelos coordenadores de área, no dia em que apresentamos as intenções da nossa pesquisa.

Quadro 9 – Tipos de leituras que os supervisores realizam com frequência

Supervisor	Tipos de leituras
Leandro	Livros
Laura	Livros e artigos científicos
Ana	Não lê
Cássia	Revistas
Silvy	Artigos científicos
Luciene	Livros e revistas
Débora	Revistas, artigos científicos e outros (biblioteca virtual)

Fonte: Dados do questionário da pesquisa. 2016.

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.

3.3 O contexto de atuação dos supervisores

A partir das informações do QEdU¹⁰⁰, tecemos algumas breves considerações sobre as escolas onde os supervisores atuam. Apresentamos dados sobre o número de estudantes e o

¹⁰⁰ O QEdU é um portal que disponibiliza informações obtidas de fontes oficiais do governo brasileiro, como a Prova Brasil, o Censo Escolar e indicadores específicos do Inep. Todos os dados estão disponíveis na página de cada escola, município, estado e para o Brasil. As informações são referentes ao aprendizado do alunado, perfil dos alunos, taxas de rendimento, distorção idade série, infraestrutura das escolas, IDEB, NSE, entre outros. Link de acesso ao portal QEdU: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 25 set. 2016.

nível socioeconômico (NSE¹⁰¹) do alunado das escolas, a infraestrutura, a localização¹⁰² e o IDEB¹⁰³ (anos finais) das seis escolas participantes do PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química – Edital 2013. Para complementar as nossas informações, quando necessário, interrogamos ainda os sujeitos da nossa pesquisa, por meio da entrevista¹⁰⁴, a respeito das condições estruturais dos estabelecimentos.

Julgamos a necessidade de considerar o contexto de atuação dos supervisores pelo fato de, apesar de as escolas estarem integradas a um contexto cultural mais amplo, cada uma possui uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham, como assinalado por Nóvoa (1995). Acreditamos, desse modo, que essa cultura interna das escolas, capaz de diferenciar umas das outras, por meio das relações estabelecidas entre os atores e o espaço escolar, vai conferir propriedades específicas na atuação dos supervisores no âmbito do Programa.

Nesse sentido, trazemos, a seguir, as características concernentes a cada escola. Cabe reafirmar que o nome das instituições foi modificado, visando assegurar o anonimato das escolas pesquisadas.

Escola Alvorada

A Escola Alvorada oferece os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e o ensino médio. Em 2015, foram matriculados na escola 558 alunos.

¹⁰¹ O nível socioeconômico (NSE) é um indicador que ilustra as características do conjunto de alunos atendidos por cada escola em relação à sua renda, ocupação e escolaridade. Convertido em uma escala de 0 até 10, o NSE é separado em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”; “Baixo”; “Médio-baixo”; “Médio”; “Médio Alto”; “Alto” e “Mais Alto”. Ele é calculado a partir dos dados dos alunos revelados nas avaliações educacionais conduzidas pelo Inep. A medida de NSE dos estudantes, apresentada aqui neste trabalho, teve como base os dados da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes aos anos de 2011 e 2013. Mais informações sobre os NSE das escolas do município de Viçosa/MG podem ser encontradas no link, a seguir: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2134vicosa/explorar?grade=9&discipline=1&dependence=0&zoom=2&sort=ns&sortDirection=asc&visualization=isotope>>. Acesso em: 25 set. 2016.

¹⁰² Em relação às informações sobre a localização das escolas, estas foram explicitadas tanto com base nas observações simples da pesquisadora nos dias em que visitou cada um dos estabelecimentos, com intuito de apresentar a pesquisa aos supervisores, assim como por meio das informações proferidas pelos próprios participantes do estudo no momento da entrevista.

¹⁰³ O IDEB é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Em uma escala de 0 a 10, sintetiza dois conceitos: a aprovação escolar; e o aprendizado em português e matemática. O aprendizado é definido por meio do resultado dos alunos no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido pela Prova Brasil – avaliação censitária envolvendo os estudantes da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal – e pela Aneb – avaliação amostral do Saeb que abrange alunos das redes públicas e privadas do país, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

¹⁰⁴ Dedicamos no roteiro da entrevista uma questão (nº 1.6) que abordou quais são as condições mínimas (infraestrutura, por exemplo) para o funcionamento do PIBID na escola em que os supervisores atuam.

Conta com 57 funcionários. Em relação às dependências, não possui sala de leitura, quadra de esportes e sala de atendimento especial. Nas palavras de Leandro, a escola é “precária”, não possuindo condições mínimas para o funcionamento do PIBID, com por exemplo, espaço para a realização das atividades teóricas e práticas e espaço para reuniões com os bolsistas.

Esse estabelecimento de ensino está situado em uma região mais afastada do centro urbano do município. O nível socioeconômico (NSE) dos estudantes desta instituição é de 4,7, valor caracterizado como médio. Com relação ao IDEB em 2015, o seu índice foi de 4,6, o que indica que a escola atingiu a meta e cresceu o IDEB, o qual obteve o valor de 4,1 em 2013.

Escola Artêmia

A Escola Artêmia está localizada em uma região mais distante do centro urbano da cidade. É um estabelecimento relativamente pequeno e conta atualmente com 203 alunos, distribuídos nas seguintes etapas de ensino: creche, pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental. Não possui laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes e sala de atendimento especial. Seus equipamentos também são escassos, não possuindo impressora, copiadora e retroprojetor. Possui 37 funcionários. O nível socioeconômico (NSE) dos alunos deste estabelecimento de ensino é de 4,7. Não encontramos informações atuais¹⁰⁵ referentes ao IDEB desta escola.

No entanto, mesmo diante da falta de estrutura física, Laura evidencia que a escola possui espaços para os bolsistas de iniciação à docência desenvolverem as suas atividades com os alunos.

Escola Engenho de Sá

A Escola Engenho de Sá está situada próxima à região do município tida como “perigosa”. Possui 1.201 alunos, cursando dos anos finais do ensino fundamental ao ensino médio. Destes, 821 estão matriculados nesta última etapa de ensino. Considerada, por Ana, uma escola ampla e com boas condições estruturais, possui 85 funcionários. Para Ana, este estabelecimento possui um espaço favorável para a realização das ações do PIBID.

¹⁰⁵ De acordo com as informações fornecidas pelo INEP (2016), a Escola Artêmia não possui o resultado do IDEB pelo fato da escola não ter participado ou não ter atendido os requisitos necessários para ter o seu desempenho calculado. O único valor que encontramos referente ao IDEB dos anos finais desta instituição se refere ao ano de 2007, no qual o seu resultado foi 3,6. Cabe, ainda, revelar que a meta projetada para o ano de 2015 foi 4,6.

O seu nível socioeconômico (NSE) é de 5,3. O índice do IDEB em 2015 nesta escola foi de 4,7, valor caracterizado em estado de alerta, pois a escola não alcançou a meta 5,0 esperada neste ano e não cresceu o IDEB, ao se comparar ao valor alcançado em 2013 (5,5).

Escola Juca Procópio

A Escola Juca Procópio é considerada de pequeno porte. Está localizada em um distrito do município e atende a alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio, totalizando 398 estudantes. Em relação as suas dependências, não possui sala de leitura, quadra de esportes, sala para a diretoria e sala de atendimento especial. Conta com 48 funcionários, considerado por Cássia como uma quantidade baixa.

O nível socioeconômico (NSE) dos alunos é considerado médio-baixo (4,5), o menor índice entre as escolas participantes do nosso estudo. Em 2015, o IDEB dessa instituição foi de 4,2, situação que coloca a escola em estado de atenção, tendo em vista que, apesar de ter tido uma relativa melhora no seu índice, o estabelecimento não atingiu a meta 5,2 prevista para este ano.

Escola Estácia

A Escola Estácia está localizada na região central do município. O nível socioeconômico do alunado desse estabelecimento é de 5,7, índice caracterizado como médio-alto, maior nível entre todas as escolas participantes da nossa pesquisa. Oferece atualmente o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio. Há matriculados 1.045 alunos e conta com 96 funcionários. Sobre o IDEB 2015 dessa instituição, o seu nível foi de 5,7, o que revela que a escola não alcançou a meta prevista pelo governo (5,8). Contudo, apesar de não alcançar a meta, esta instituição obteve o maior valor do IDEB comparado às escolas participantes da nossa pesquisa.

Apesar da escola possuir uma estrutura física adequada para o funcionamento do PIBID, como salientado por Silvy, Débora revela que o espaço ainda é “muito precário”, pois não conta com técnicos para organizar o laboratório e nem instrumentos de trabalho (vidrarias; reagentes, por exemplo).

Escola Violeta

A Escola Violeta, localizada em uma região afastada do centro urbano do município, possui 717 alunos cursando os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. Segundo Luciene, a escola não possui todos os espaços necessários para a realização das atividades do PIBID, como por exemplo, laboratório de ciências, sala de leitura e sala de atendimento especial.

O IDEB 2015 da rede foi de 3,7, considerado em estado de alerta, pois, se comparado a 2013 (4,3), o seu valor teve queda, não atingindo, portanto, a meta 5,1 esperada. Este foi o menor índice do IDEB 2015 entre os estabelecimentos de ensino participantes do nosso estudo. O nível socioeconômico (NSE) dos alunos desse estabelecimento é de 4,8, valor considerado médio.

Com base nesta caracterização das escolas atendidas pelo PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química, podemos perceber que a estrutura física e material das escolas, são, em sua maioria, precárias e restritas. Muitas são pequenas e afastadas da região central do município; com exceção da escola Estácia e Engenho de Sá, que são grandes, com uma boa estrutura física e localizadas na região central (Estácia) ou próxima dela (Engenho de Sá). Identificamos, ainda, que algumas escolas não contam com espaços estruturais necessários para a realização das atividades do Programa. Acreditamos, portanto, que essas condições físicas influenciam na maneira como o supervisor conduz as suas ações com os bolsistas de iniciação à docência no interior das escolas. Veremos, desse modo, que os fatores que determinam a entrada dos supervisores no PIBID estão atrelados, muitas vezes, às próprias condições estruturais (físicas ou sociais¹⁰⁶) dos estabelecimentos escolares, como se expõe a seguir.

3.4 As concepções dos supervisores sobre o PIBID e a sua atuação

Neste item buscamos apresentar as análises das entrevistas com os participantes do nosso estudo. Foram reunidos aqui, sob a perspectiva dos próprios supervisores, aspectos centrais que caracterizam a participação do conjunto dos supervisores do PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência.

¹⁰⁶ De acordo com Nóvoa (1995), a estrutura social da escola corresponde as relações estabelecidas entre os estudantes, docentes e funcionários, a cultura organizacional da escola, o clima social, entre outros fatores.

Julgamos necessário questionar, inicialmente, sobre os motivos que os levaram a participar do PIBID, pois acreditamos que as suas intenções para com o Programa podem suscitar em modos diferenciados de agir, sobretudo quando se trata da maneira como ensinam e orientam os bolsistas. Em seguida elucidamos sobre a escola e as relações que os supervisores estabelecem com os diferentes profissionais que nela atuam, sobre a sua atuação no PIBID e como percebem seu papel na formação dos bolsistas de iniciação à docência, e, para finalizar, sobre as aprendizagens alcançadas pelos supervisores ao longo do Programa.

3.4.1 Motivações¹⁰⁷ dos supervisores para se inserir no PIBID

Foi possível perceber, por meio das entrevistas com os supervisores, que os motivos que os levaram a se inserir no PIBID foram variados, indo desde a expectativa em aprimorar o trabalho na escola (Débora, Laura, Cássia, Leandro e Ana), como também, em menor proporção, o reconhecimento da importância da prática na formação dos bolsistas de iniciação à docência (Luciene) e o interesse pela bolsa (Silvia).

Contudo, apesar de os motivos de inserção no Programa serem diversos, cabe destacar que a motivação da maioria dos supervisores está ligada ao trabalho na escola, principalmente no que diz respeito à melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças e dos jovens nela inseridos. A fala do Leandro ilustra bem este incentivo: “Foi justamente [...] pensar que o PIBID seria um recurso a mais, um reforço aqui para as minhas aulas, [...] pensando então nos alunos, nos alunos”.

Essa fala do Leandro nos remete ao que diz Cássia e Ana, ao associarem a sua motivação ao apoio e colaboração que recebem dos bolsistas de iniciação à docência. Para elas, esse trabalho em conjunto possibilita que as aulas se tornem mais atrativas, na medida em que se torna possível implementar “atividades diferenciadas” (Cássia) ou, até mesmo, “aulas em laboratório” (Ana).

É interessante perceber que os três supervisores, além de ministrarem aulas de Química – o que demanda aulas práticas em laboratório, por exemplo –, atuam em duas instituições de ensino (Leandro e Cássia) e possui o maior número de turmas (Ana) entre todos os supervisores entrevistados. Para Costa e Oliveira (2011), os docentes da educação básica, sobretudo os que lecionam no ensino médio, possuem uma carga horária extensa de serviço, pois assumem

¹⁰⁷ Adotamos a definição de motivação de Machado, Guimarães e Bzuneck (2006), os quais a caracteriza como o envolvimento pessoal do sujeito em uma determinada atividade/ação por esta ser interessante ou geradora de alguma satisfação.

muitas aulas e muitas turmas em redes diferentes de ensino, o que implica em uma jornada de trabalho demasiadamente intensificada. Essa carga horária excessiva pode interferir, de acordo com Rosso (2016), Sampaio e Marin (2004), no próprio desenvolvimento das atividades docentes, principalmente quando isso está atrelado a um elevado número de alunos por turma. Segundo Rosso (2016), as aulas podem tornar-se mais verticalizadas, sem atividades em grupo, sem *feedbacks* necessários e sem apoio aos alunos que precisam de atenção mais individualizada. É diante de questões como essas que o apoio nas aulas se torna uma motivação para os supervisores do nosso estudo, na medida em que se torna possível o desenvolvimento de aulas práticas e o uso de metodologias mais diferenciadas.

Sob outra perspectiva, Débora acrescenta que a sua inserção foi motivada pelo interesse em experimentar novos trabalhos e sublinhou ainda a importância do auxílio concedido pelo Programa aos alunos da escola, reportando, inclusive, aos recursos que o PIBID dispunha para o desenvolvimento das atividades no ambiente escolar.

O que me motivou foi, eu sempre gosto de coisa diferente ((riso)), [...] então eu achei [...] interessante, [...] nos ajudou muito aqui na escola com os alunos [...] e tinha um recurso extra que o PIBID nos dava como material escolar, não era nada permanente, nada muito caro, era só material de rotina, [...] mas que para gente fazia diferença [...] (Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

Destacamos que, para além da concessão das bolsas, o PIBID concedia¹⁰⁸ recursos financeiros para a execução dos projetos nas escolas. Contudo, era necessário que esses recursos solicitados demonstrassem relevância e conformidade com as ações estabelecidas nos subprojetos e fossem usados exclusivamente para as atividades do Programa, de forma coletiva (BRASIL, 2013b).

Percebemos ainda que Débora, apesar de ser a mais velha – 53 anos – entre os supervisores, foi a única que demonstrou o interesse em buscar novos desafios ao longo da sua carreira, adentrando-se, desse modo, no PIBID. Este momento da carreira profissional está relacionado, segundo Day (2001), a um período em que muitos professores buscam novas orientações e/ou reorientações que, no caso da Débora, foi o de assumir novas responsabilidades na escola em que atua, por meio do PIBID.

Laura, por sua vez, associa o seu interesse diretamente à realidade social e econômica dos alunos da escola na qual trabalha.

¹⁰⁸ Merece ser destacado que, diante das restrições orçamentárias no nosso país, atualmente o programa não está concedendo verbas de custeio para a execução das ações dos subprojetos.

Aqui é uma escola de periferia, são alunos muito carentes, eles precisavam ter os estudantes da universidade trabalhando com eles, para motivá-los a se inserirem na universidade [...] então foi isso, poder dar essa oportunidade para os alunos da escola de conhecer os estudantes da universidade e ter uma relação com eles, e com as atividades e projetos que desenvolvem [...].
(Laura – Escola Artêmia, 3 anos e 10 meses de atuação).

Compreendemos, desse modo, que Laura buscou, por meio do PIBID, novos meios para motivar os seus alunos da educação básica, a fim de que eles superem as suas dificuldades, através da relação e das ações desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência na escola, e alcancem futuramente o ensino superior.

Essas constatações divergem dos achados das pesquisas realizadas por Jardimino e Oliveri (2013¹⁰⁹), os quais afirmam que os supervisores tendem a participar do PIBID levando em consideração aspectos voltados para a dimensão da formação, ou seja, para a possibilidade de compartilhar os saberes e conhecimentos com os diferentes bolsistas, assim como de se aproximar das discussões desenvolvidas no âmbito da instituição de ensino superior.

Retomando os relatos dos nossos entrevistados, percebemos, no entanto, que o interesse principal em assumir o papel de supervisor se volta para o ambiente escolar, ou melhor, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens inseridos nas escolas em que eles atuam. Reconhecemos, de certo modo, que tal resultado está ligado à forma como os professores da educação básica se sentem valorizados em seu trabalho, isto é, o seu “[...] prestígio [...] está diretamente relacionado à sua capacidade de fazer com que os alunos realmente aprendam, ou seja, a sua capacidade de ensinar e de promover situações que possibilitem a aprendizagem” dos seus estudantes da escola (SANTOS; BRAÚNA, 2014, p. 7). É nessa perspectiva que Ambrosetti et al. (2013) chamam a atenção para o fato de que, enquanto a universidade e os bolsistas de iniciação à docência entendem o Programa como um processo de formação inicial de professores, esta dimensão formadora ainda não é compreendida pela escola e os seus demais membros (professores, diretor e funcionários) os quais esperam do PIBID contribuição na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos e ajuda para solução de problemas relativos ao cotidiano das escolas. Todavia, acreditamos que isso não impede o professor da escola básica de se ver também como responsável pela formação dos bolsistas de iniciação à docência.

Somente Luciene destaca a importância da prática na formação dos futuros professores (bolsistas) como incentivo para se inserir no PIBID. Ao fazer essa alegação, ela rememora as

¹⁰⁹ Jardimino e Oliveri (2013) buscaram investigar o impacto do PIBID na formação continuada dos supervisores que atuam no programa. A fim de alcançar este objetivo, aplicaram um questionário semiestruturado para os sujeitos da pesquisa.

suas experiências passadas de inserção na docência, as quais, segundo ela, foram difíceis, demonstrando como é necessário esse momento de iniciação à docência para os futuros docentes. Para Luciene, a inserção na carreira pode se tornar mais serena em função das aprendizagens suscitadas no contexto escolar ao longo de uma formação centrada na escola, na qual o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar situações de ensino que o ajude a compreender a realidade do trabalho docente, sob a orientação de um professor.

[...] nunca tinha entrado na sala de aula. Então assim, foi um [...] baque mesmo, um susto, que eu vou te falar a verdade, eu fiquei até com trauma [...] E foi um dos motivos que eu entrei no PIBID, para passar para os bolsistas esse primeiro contato com a escola, com o aluno [...].

(Luciene – Escola Violeta, 7 anos e 7 meses de atuação).

Cabe destacar ainda que, apesar de Laura evidenciar como principal interesse a pretensão em motivar os alunos da educação básica por meio da parceria criada com os bolsistas de iniciação à docência, ela expõe a importância dos futuros professores – bolsistas – terem a oportunidade de uma formação aliada com a prática: “[...] eu acho interessante também ter alunos da universidade dentro da escola, porque é uma oportunidade para esses alunos estarem lidando com a nossa prática aqui na escola”.

Este reconhecimento da prática como um locus importante de aprendizagem da docência é evidente nos estudos no campo da formação de professores (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2006; NÓVOA, 2009; por exemplo), os quais têm colocado em proeminência a ideia da escola como o lugar da formação docente, como o espaço da análise compartilhada das práticas reais de trabalho, enquanto rotina sistemática de acompanhamento constante do professor – supervisor, por exemplo. Vemos, assim, que, para além de inserir os futuros docentes no espaço da escola, é necessário que haja apoio aos professores durante o período de iniciação à docência. Um apoio que os auxilie tanto a refletir sobre o trabalho docente, como integrá-los na profissão (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 2009).

Há ainda o depoimento de Sylvia que, diferentemente de todos os supervisores, evidencia que se inseriu no PIBID devido ao interesse pela bolsa. Esse aspecto pode ser observado em seu relato: “((risos)) A bolsa, com certeza, a bolsa no início é que me motivou a entrar no Programa [...]”.

Inferimos que o interesse de Silvyia pela bolsa está relacionado ao fato dos professores brasileiros da educação básica receberem baixos salários. Mesmo com a aprovação de um conjunto de leis e atos normativos que regulamentam a carreira e o salário dos professores

brasileiros (como por exemplo, a aprovação da Lei do Piso¹¹⁰), a média salarial dos docentes da escola básica continua baixa em relação às outras profissões (GATTI; BARRETO, 2009; MASSON, 2016), assim como o seu salário continua muito aquém quando se compara aos salários pagos em outras nações e à remuneração por tempo de trabalho e participação em formação continuada também são baixas em comparação a outros países (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

Um estudo desenvolvido por Masson (2016), o qual apresentou um panorama do vencimento e da remuneração dos docentes que atuam nas redes estaduais de ensino no Brasil, referente ao período 2014-2015, revelou que o vencimento inicial de um professor – com nível superior, que atua na rede estadual do Estado de Minas Gerais, nos anos finais do ensino fundamental e médio, com uma jornada de 40 horas semanais – é de R\$ 2.425,50 e a remuneração final fica em torno de R\$ 5.017,16. Isso revela que apesar da remuneração dos professores terem sofrido uma melhora nos últimos anos, a situação ainda é difícil, contribuindo para manter o cenário de desvalorização dos docentes no Brasil (MASSON, 2016). Diante disso, percebemos que o valor da bolsa (R\$ 765,00) recebido pelo supervisor do PIBID se torna considerável ao compararmos ao salário de professor que recebe Silvy, se tornando, portanto, um incentivo à complementação de sua remuneração.

Contudo, apesar da entrada de Silvy ter sido determinada pelo valor da bolsa, é importante sublinhar que ela passa a exercer este novo papel que lhe é atribuído, o que vai envolver diferentes demandas sobre a sua atuação. Diante disso, é interessante observar o desenrolar da sua fala, a qual revela uma mudança de perspectiva ao se adentrar no Programa, como podemos observar em: “[...] mas à medida que eu fui conhecendo as ações do Programa e que eu fui desenvolvendo essas ações, eu fui me envolvendo com o PIBID”. Nesse sentido, podemos entender que a participação no Programa contribui para o seu desenvolvimento profissional docente, entendido como um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, ao longo do exercício profissional, podendo ser “[...] individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais” (GARCIA, 2009b, p. 10).

Em face dessas discussões, torna-se pertinente revelar ainda que, em se tratando do interesse pela bolsa, embora Leandro não tenha se referido a ela como principal motivação para

¹¹⁰ A Lei nº 11.738, de 2008, instituiu o “Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os alunos (hora-atividade)” (MASSON, 2016, p. 159).

se inserir no PIBID, ele destaca que foi com a bolsa do Programa que teve a oportunidade de comprar os seus recursos de trabalho – datashow, notebook e caixas de som –, tão necessários para o desenvolvimento das suas aulas e/ou dos bolsistas. Isso revela que as condições de trabalho dos docentes continuam ruins. Ao analisarem as condições de trabalho docente na educação básica, Silva e Souza (2013), identificam que, mesmo sendo reconhecida a importância da infraestrutura das escolas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, estas se encontram, muitas vezes, precárias, pois não apresentam estrutura física e recursos essenciais para o trabalho do professor. Muitas escolas, sobretudo as que atendem a última etapa da educação básica, não apresentam quadra de esportes, biblioteca, laboratórios de informática e de ciências, dependências e materiais adequados ao professor e ao aluno (COSTA; OLIVEIRA, 2011) – como é o caso da escola (Alvorada) em que Leandro atua.

Vimos, portanto, que os motivos dos supervisores para se inserir no PIBID estão atrelados, principalmente, ao contexto escolar, haja vista as precárias condições de trabalho docente no Brasil, e, em menor dimensão, ao reconhecimento da importância da prática no período de iniciação à docência e ao auxílio financeiro.

3.4.2 Relações estabelecidas entre supervisor, escola e universidade

Consideramos importante conhecer um pouco sobre as relações que os supervisores estabelecem com a escola e com os demais profissionais (outros professores, funcionários e alunos) que nela estão inseridos. Isso porque, conforme já sublinhado por Nóvoa (1995), a escola, apesar de estar interligada a um contexto cultural mais amplo, é definida por uma cultura interna própria, partilhada entre todos os membros envolvidos com esta organização.

Partindo deste entendimento do autor, acreditamos que o modo como cada supervisor se relaciona com a cultura da escola pode interferir de forma direta no exercício da sua função. Essa cultura tem a ver, segundo Day (2001, p.127), “[...] com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola”. Volto a ressaltar que os nossos entrevistados atuam em seis diferentes escolas, situadas na cidade de Viçosa/MG.

Por meio da análise dos subprojetos, percebemos que uma das primeiras ações previstas aos supervisores diz respeito à apresentação da escola para os bolsistas de iniciação à docência, em conjunto com a equipe escolar e a coordenação de área (UFV, 2013a). Isso nos leva a supor

que os profissionais da instituição possuem certo consentimento em relação às propostas do PIBID, especialmente no que diz respeito às ações a serem desenvolvidas pelos supervisores e bolsistas de iniciação à docência na escola.

Ao analisarmos os depoimentos da maioria dos supervisores, confirmamos a suposição enunciada. O conjunto das suas falas revela que o PIBID foi recebido com satisfação pelos atores envolvidos nas escolas. No caso da Escola Estácia, contudo, o acolhimento se deu por meio de duas formas distintas: primeiro – em 2008 (início das ações) – com o apoio da direção e indecisões por parte dos professores; segundo – em 2016 – sem o apoio da direção.

Surgem duas frentes de recepção. Porque tem uma que as pessoas têm um certo ciúmes de não ser para todas as áreas. Aí, em 2008, a gente teve um grande equívoco aqui, nem as professoras queriam que implantassem o programa, porque elas achavam que seria um trabalho extra que daria na escola, e que elas não estavam recebendo para isso. Então nós tivemos grandes dificuldades para o programa ser implantado, e os próprios professores, né, que eram concorrentes. E é muito interessante porque em 2008 o edital não estava claro que o professor teria que atuar no ensino médio. E na época eu não trabalhava com ensino médio [...]. Então eu concorri com elas e eu que passei ((risos)). Então isso gerou mais ainda esse ciúme, por elas não poderem estar atuando [...] E a própria escola, eu acho que hoje existe muito pouco envolvimento da equipe pedagógica com o programa [...], então é uma batalha!
(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

Quando as ações do PIBID começaram a ser desenvolvidas aqui na escola a recepção foi diferente. A direção da escola foi muito receptiva, ela realmente se envolveu e fez com que a escola toda se envolvesse com o PIBID. Só que houve uma mudança de direção e essa nova diretora não apoia as ações do PIBID [...].
(Silvya – Escola Estácia, 5 anos e 5 meses de atuação).

As falas das supervisoras nos remetem às discussões de Sarti (2012) sobre o triângulo da formação docente. Ao se referir à relação estreita existente entre a universidade e a escola – uma das configurações possíveis do triângulo –, a autora evidencia que, historicamente, essas duas instâncias têm se mantido afastadas, seja pela diferença de culturas profissionais, ou ainda, pela própria questão da universitarização, que de forma implícita sugere que a formação de professores seja absorvida e transformada pela cultura da universidade. Logo, as atitudes das professoras em resistir ao Programa podem estar diretamente relacionadas ao afastamento histórico da universidade em relação às escolas de ensino básico. Isso nos revela que as supervisoras Débora e Silvya se encontram tanto diante de uma relação distante com a universidade como também de uma cultura escolar que inibe as ações do PIBID:

[...] as vezes a gente precisa fazer uma atividade diferenciada você não tem como fazer, porque os outros professores das outras disciplinas não liberam [...] quando você sai, muda de uma sala para outra, você tem que ter a preocupação de deixar a sala

organizada, as pessoas reclamam do barulho [...] isso tudo dificulta você implementar novas metodologias, novas estratégias.
(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

Esse afastamento [da direção] acaba fazendo com que as ações do programa sejam atingidas aqui, tornando difícil as ações do PIBID nessa escola [...].
(Silvia – Escola Estácia, 5 anos e 5 meses de atuação).

A esse respeito, as pesquisadoras Gomes, Felício e Batista (2016¹¹¹), na busca em problematizar quais os impactos do PIBID para a profissionalização docente, afirmam que no cotidiano das escolas os objetivos e as ações do Programa não são muito conhecidos pelos profissionais. Essa afirmação faz com que elas questionem as possíveis aprendizagens dos futuros professores no interior das escolas, tendo em vista que, com o desconhecimento do PIBID pelos outros atores, o supervisor se torna o único responsável a potencializar a formação dos seus pares.

No tocante a esses dados, Borges (2015) afirma que, por não conhecer os objetivos e as funções do Programa, os profissionais da escola podem ocasionar situações conflitantes entre os participantes do PIBID, incluindo a ação do supervisor.

No entanto, Luciene, ao falar sobre o acolhimento do PIBID na escola em que atua, revela que o sucesso ou o fracasso das ações não está ligado apenas à atuação do supervisor, como também está diretamente relacionado à participação do coordenador.

[...] O PIBID está aqui até hoje e é muito bem recebido [...]. Eu acho que quem faz o PIBID é o supervisor junto com o coordenador, somos nós que vamos fazer com que o programa cumpra as suas ações de acordo lá com o edital.
(Luciene – Escola Violeta, 7 anos e 7 meses de atuação).

Percebemos que Luciene busca destacar a importância da relação entre o supervisor e a coordenação de área para que o Programa seja bem recebido na escola. Essa constatação pode ser percebida nos relatos de Cássia, que ressalta que existe uma orientação por parte da coordenadora de área a fim de que o seu papel seja compreendido e acolhido por toda a comunidade escolar:

A gente é orientado lá pela coordenadora [...]. Fizemos uma reunião com os pais aqui junto com toda a direção [...] apresentei todos os bolsistas [...] e falei como que era o PIBID [...] deixei claro também a ideia de que o PIBID não é só para ajudar os alunos, esses bolsistas estão praticando e estão aprendendo aqui na escola também [...].
(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

¹¹¹ Participaram do estudo de Gomes, Felício e Batista (2016) 112 supervisores de diferentes projetos e instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais. As autoras utilizaram questionário *online* para coletar os dados.

Outras supervisoras apontaram ainda que buscam informar aos demais profissionais da escola sobre os seus planos de ação e atividades que pretendem desenvolver em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência.

Quando vou fazer algum projeto do programa, com alguma temática diferenciada que vai envolver os alunos da escola e os bolsistas, eu apresento o projeto para a diretoria da escola e sempre conto com o apoio.
(Laura – Escola Artêmia, 3 anos e 10 meses de atuação).

[...] quando vou desenvolver atividade que demanda a utilização da sala de vídeo, da sala de informática ou de algum outro espaço da escola, eu converso e apresento a proposta da atividade, principalmente para a coordenação pedagógica da escola. Isso já faz parte aqui da escola, a escola como um todo deve compreender quais atividades estão sendo realizadas e de que forma estão sendo desenvolvidas aqui.
(Ana – Escola Engenho de Sá, 2 anos e 4 meses de atuação).

Para além de informar os funcionários da escola sobre as ações pretendidas, as supervisoras Ana e Cássia evidenciam também que os outros professores auxiliam na realização de algumas aulas e atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência.

Os profissionais compreendem o PIBID e até colaboram com algumas atividades e projetos que são desenvolvidos [...].
(Ana – Escola Engenho de Sá, 2 anos e 4 meses de atuação).

Os bolsistas acompanham outros professores daqui da escola e os professores gostam porque ajudam muito dentro da sala de aula. Leva atividade diferenciada para eles, quem não gosta? O que a minha bolsista atende lá, [nome do professor], na sala dele, que é o oitavo ano, ele fica me perguntando: – “Ah, não pode vir outro dia não?” [...] (Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

Esses dados nos remetem a alguns estudos sobre a colaboração profissional na organização escolar. Para Lima e Fialho (2015¹¹²), a colaboração entre os professores é um elemento fundamental para a aprendizagem da docência no espaço da escola. Isso porque, além de propiciar a oportunidade de aprendizagem entre os pares, contribui para uma interação entre os colegas de trabalho, proporcionando momentos de cooperação, ajuda e trocas de experiência sobre as práticas de ensino. É nesse sentido que Tardif, Lessard e Gauthier (1998) e Day (2001) enfatizam que a formação docente remete a uma aprendizagem ao longo da vida, abarcando todas as “[...] experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola

¹¹² Neste estudo os pesquisadores procuraram perceber a relação que existe entre os professores, as suas concepções sobre a dificuldade do trabalho docente e os níveis de eficácia que atribuem às escolas onde atuam. A pesquisa foi desenvolvida em três instituições de ensino portuguesas, no 1º ciclo da educação básica.

e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (DAY, 2001, p. 20).

Ainda sobre esta questão da colaboração, Forte e Flores (2012, p. 911), na busca por compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional de um grupo de professores articuladas ao contexto de trabalho, identificam, entre outros aspectos, que os professores reconhecem a importância das práticas colaborativas no âmbito das organizações escolares. No entanto, a sua análise sobre as experiências mais importantes de colaboração entre os docentes no contexto da escola indica que “[...] elas se situam mais ao nível das conversas entre colegas [...], em momentos informais e formais e, com menor frequência, ao nível das atividades conjuntas (troca de materiais, planificação conjunta, trabalho em pequenos grupos, partilha de responsabilidades)”. Diante disso, as autoras apontam para a necessidade de se promover nas escolas espaços e culturas colaborativas com vistas a um desenvolvimento profissional mais eficiente, bem como para a necessidade de desenvolver na formação de professores “competências em e para a colaboração”, de modo a superar o isolamento dos docentes (FORTE; FLORES, 2012, p. 917).

Esta interação profissional entre os professores pode ser melhor visualizada no depoimento de Cássia, a qual relata de forma específica o intercâmbio estabelecido entre ela e outro professor da escola, se referindo à aula ministrada por um bolsista de iniciação à docência:

Eu peço a ele [professor] para me falar sobre a aula dela [bolsista], para tirar foto, [...] eu vou e pergunto como é que foi a aula, o que ele achou da aula, aí eu anoto e passo para o relatório o que que aconteceu. Como que foi a participação dos alunos [...]. O olhar do outro é diferente, [...] eu quero saber se na aula teve participação, se foi boa, se teve dinâmica, aí ele me passa tudo direitinho.
(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

Apesar de a preocupação da supervisora ser com a qualidade da aula da sua bolsista de iniciação à docência, percebemos que neste diálogo os professores têm a oportunidade de refletir e compartilhar as suas visões e valores sobre o ato docente e o ensino (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; DAY, 2001). Além do mais, a interação entre os professores “[...] implica e cria interdependência entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática” (FORTE; FLORES, 2012, p. 904).

Os nossos dados revelam, desse modo, que na maioria dos casos os supervisores são bem acolhidos e o Programa é bem recebido nas escolas. Cabe reiterar que esse acolhimento só não se faz presente na Escola Estácia, ambiente de trabalho onde atuam as supervisoras Débora e Silvy.

Na análise dos documentos pudemos observar que os planos de ações do PIBID são delineados de acordo com o que é planejado e determinado pela coordenação de área. Ao serem questionados sobre o conhecimento das ações propostas nos subprojetos, um supervisor se mostrou surpreso quanto à existência deste documento, enquanto outros supervisores se referiram ao conhecimento das ações gerais do Programa.

((gesto de dúvida)). Apresentado o subprojeto? Eu não lembro quem que apresentou.
 ((pausa)). Apresentaram para o diretor e ele já me passou. O próprio diretor que me passou.
 (Leandro – Escola Alvorada, 3 anos e 10 meses de atuação).

Tive conhecimento sim, mas isso foi no início, quando o programa foi criado e as ações do PIBID começaram a ser divulgadas nas escolas.
 (Silvia – Escola Estácia, 5 anos e 5 meses de atuação).

Quando eu entrei no programa a coordenadora de área apresentou as propostas do PIBID. E na escola essas ações foram apresentadas desde que o programa iniciou.
 (Ana – Escola Engenho de Sá, 2 anos e 4 meses de atuação).

Tive conhecimento das ações, normatizações do PIBID. Isso foi feito quando o PIBID iniciou as suas ações na outra escola [Escola Alvorada] na época de sua implementação [...] e quem apresentou foi o coordenador.
 (Laura – Escola Artêmia, 3 anos e 10 meses de atuação).

Nas falas dos entrevistados fica evidente que não houve uma apresentação específica do subprojeto da área para os supervisores. O que eles possuem conhecimento, na verdade, diz respeito aos objetivos, às propostas e ações do PIBID em âmbito nacional, e não, especificamente, o detalhamento das ações e estratégias que se encontram descritas nos subprojetos sobre a sua atuação.

Em relação ao relato de Laura, observamos que ela destaca que o Programa foi apresentado somente na Escola Alvorada, não se referindo à escola que hoje atua, oficialmente, como supervisora. Isso se deu pelo fato de que, à época da implementação do PIBID, a Escola Artêmia não fazia parte do edital do Programa. No entanto, como Laura era professora nas duas escolas, ela desenvolvia as ações do PIBID na Escola Artêmia¹¹³. Cabe esclarecer que, atualmente, o edital passou a atender, de modo oficial, esta instituição.

Ao contrário do que foi exposto pelos supervisores acima, Luciene demonstra que o subprojeto foi apresentado e discutido entre ela e a coordenação de área: “sim, foi apresentado

¹¹³ Laura evidencia, na entrevista, que transferiu as ações do PIBID para a Escola Artêmia por acreditar que a proposta do PIBID poderia atender ainda mais os alunos dessa instituição. Hoje, como o programa atende as duas escolas que ela trabalha, ela destaca que também atua como supervisora voluntária na Escola Alvorada.

juntamente com a coordenadora [...] nós discutíamos juntos as ações, as estratégias, os planos de ação mesmo, para cumprir as metas do Programa”.

Entretanto, Débora, apesar de apontar que possui conhecimento a respeito das ações a serem desenvolvidas por eles no PIBID, revela que pouco se foi falado sobre o subprojeto. Por outro lado, ela se mostrou ainda insatisfeita com a forma como as ações a serem desempenhadas por eles são estabelecidas pela coordenação.

[...] muito pouco, muito pouco foi falado. O que a gente tinha acesso era o que a gente deveria desenvolver. [...] Nós tivemos várias normativas que a gente fazia nessas reuniões, a gente via que eles chegavam com o negócio já praticamente no molde, era só configurar e salvar ((risos)). Então a gente participava muito pouco, [...] eu acho que isso perde muito, porque você não se sente pertencente aquilo.
(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

E ela ainda acrescenta, em outro momento da entrevista:

E eu vejo também que quando eles perguntam o que a gente acha que deveria ser feito para poder ser implementado, fica só na pergunta, ninguém analisa o que você quis dizer, quais são, quais seriam as vantagens dessas demandas que a gente tem, das sugestões que a gente dá, isso não é feito. Eu vejo assim, [...] mesmo nessas reuniões que a gente tem, quem bate o martelo mesmo são os professores da universidade, então sempre quem manda é quem tem o poder, né?! Tratava a gente com respeito e tudo, mas a gente já sabia as limitações [...]. Eu acho que é um poder desigual, você só entra para executar as ordens. Então você não tem escolha nenhuma, é aquilo que eles decidem e você tem que fazer.
(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

Como vemos, existe uma falta de reconhecimento desse “novo” lugar ocupado pelos professores das escolas na formação dos futuros docentes. Isso é percebido pela própria supervisora quando enfatiza a presença de uma diferença de posições entre os professores. Isso nos reporta ao que já dizia Sarti (2012) sobre a existência de duas culturas profissionais distintas: a cultura profissional partilhada no ambiente universitário e a cultura profissional ligada ao cotidiano escolar. De acordo com a autora, os professores da educação básica possuem uma baixa legitimidade social ao se comparar com os professores da universidade, uma vez que estes últimos gozam de valores, saberes e práticas que possuem um maior prestígio social. Isso faz com que os docentes das escolas não tenham um lugar próprio e legitimado na formação dos seus pares (SARTI, 2012; 2013), como pudemos observar no depoimento proferido por Débora.

Assim como Sarti (2012; 2013), Foerst (2005) afirma que o pouco reconhecimento do papel do professor da escola e da atividade profissional que exerce acaba interferindo de forma negativa na parceria estabelecida entre a universidade e a escola, chegando até mesmo a

dificultar a continuidade dos trabalhos, assumidos inicialmente com certo entusiasmo pelo professorado. Sabemos que é determinado pela legislação nacional do Programa que, ao submeter os projetos, todos devem conter descrições a respeito das ações a serem desenvolvidas, tanto pelos coordenadores de área como pelos supervisores e bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2013a; 2013b), como vimos no início deste capítulo. No entanto, como o Programa atribui um protagonismo aos professores da escola básica no processo de formação dos bolsistas, acreditamos que essas ações, mesmo sendo estabelecidas anteriormente pela coordenação de área, deveriam ser discutidas e, se necessário, repensadas em conjunto com os supervisores atuantes no PIBID.

A desmotivação referida por Foerst (2005) fica evidente na fala de Silvy, a qual se mostra desanimada com o seu “novo” papel a ser desempenhado, seja pela falta de apoio dos profissionais da escola ou pela desigualdade de posições e a ausência de relações profícuas entre ela e a coordenação de área do PIBID.

E isso acaba desmotivando todo mundo, por exemplo, os bolsistas ficam desmotivados, às vezes eu fico desmotivada, como hoje eu estou ((riso)), não temos apoio da direção [...]. Mas também tem a coordenação que não aparece aqui na escola, aparece a cada seis meses ((risos)), [...] e nas nossas reuniões as coisas são postas lá por ela [...] e faz questão que eu desenvolvo todas elas.
(Silvy – Escola Estácia, 5 anos e 5 meses de atuação).

Em síntese, afirmamos que a relação que os supervisores estabelecem com a escola e os seus diferentes atores é marcada por cinco dos sete supervisores entrevistados, pela compreensão e pelo apoio entre os pares, o que não acontece no caso das supervisoras Débora e Silvy, as quais enfatizam também a relação tênue entre elas e a coordenação de área do PIBID.

Nesse sentido, podemos concluir que o desempenho de um papel ativo na formação de professores por parte dos supervisores depende, entre outros aspectos, de uma aproximação efetiva entre a universidade e a escola, de modo que o professor da educação básica não seja o único responsável a potencializar a formação dos bolsistas de iniciação à docência, seja pelo trabalho colaborativo com os coordenadores de área, ou ainda, com os outros profissionais da escola, que, tendo conhecimento da proposta do PIBID, poderão colaborar também com a formação dos futuros docentes.

3.4.3 Os supervisores e a sua atuação no PIBID

Partindo das suas experiências como supervisores no PIBID, os professores da educação básica puderam relatar a respeito de várias questões sobre a sua atuação no Programa. Apesar de ser quase unânime a falta de conhecimento sobre as ações descritas nos subprojetos, os supervisores afirmaram desenvolvê-las nas escolas. Isso porque, no momento das reuniões com a coordenação de área e os bolsistas de iniciação à docência, as coordenadoras de área do PIBID apresentam e designam as ações a serem desempenhadas por todos os envolvidos no Programa, conforme estabelecido na portaria 096/2013¹¹⁴ (BRASIL, 2013b) e relatado pelos supervisores na entrevista.

No entanto, apesar de a coordenação assumir a função de elaborar e atribuir as ações aos professores da educação básica e aos bolsistas, no intuito de desenvolvê-las, é o supervisor quem acompanha e orienta os bolsistas de iniciação à docência nas atividades do subprojeto, especialmente as que são realizadas no âmbito escolar.

Analisando os dados da nossa pesquisa, identificamos que os professores da educação básica empreendem as seguintes ações com os bolsistas na escola (Quadro 10):

¹¹⁴ A portaria 096/2013 estabelece em seu artigo 41, seção II, que um dos deveres da coordenação de área é elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades que foram descritas no subprojeto.

Quadro 10 – Tipos de ações que os supervisores realizam com os bolsistas de iniciação à docência

Tipos de ações que os supervisores realizam		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: Dados da entrevista da pesquisa. 2016.

Vimos, com isso, que as ações que os supervisores desenvolvem com os bolsistas de iniciação à docência perpassam praticamente todas as atividades destinadas aos supervisores na orientação dos bolsistas, em concordância com o que é exposto e descrito nos subprojetos aqui focalizados. Ainda assim, constatamos, por meio dos depoimentos dos supervisores, que eles não recorrem às ações referentes ao “conhecimento do ambiente escolar”, “estudo da dinâmica da sala de aula e do trabalho do professor” e “conhecimento da estrutura e funcionamento da escola” (UFV, 2013a; 2013b).

Sobre essas últimas ações, somos levados a refletir a respeito da importância da natureza dessas estratégias formativas para a formação dos licenciandos bolsistas, de modo especial, aos bolsistas que acabam de se adentrar no Programa. Bourdreault e Pharand (2008), por meio das contribuições de Benites, Sarti e Neto (2015), destacam que os licenciandos consideram essencial ter um professor – supervisor – que os insira na rotina da escola e da sala de aula, evidenciando, desse modo, a necessidade de o professor da escola básica utilizar as estratégias enunciadas acima – apresentar a escola e o seu funcionamento, proporcionar o conhecimento

e estudo dos materiais e documentos que regem o ensino – no processo formativo dos bolsistas de iniciação à docência.

No tocante às atividades, averiguamos que todos os supervisores procuram planejar as ações em conjunto com os licenciandos. Este planejamento ocorre tanto no espaço da escola, como também no âmbito da universidade, em horários determinados e específicos.

[...] estamos sempre reunindo [...] a gente fica planejando a semana, tanto é que eu já gosto de colocar ela na segunda-feira, porque aí a gente planeja o que vai ficar sendo feito durante a semana.

(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

Temos um momento para esse encontro e planejamento com os bolsistas. Eles acontecem uma vez por semana e dura por volta de uma hora.

(Ana – Escola Engenho de Sá, 2 anos e 4 meses de atuação).

Fazemos reuniões em conjunto e geralmente a gente marca reunião na universidade, no departamento, na biblioteca.

(Leandro – Escola Alvorada, 3 anos e 10 meses de atuação).

A potencialidade do ato de planejar pode ser percebida nos depoimentos de Cássia, ao reconhecer a necessidade de alterar o seu planejamento ao longo da sua participação no Programa:

Antes eu fazia o planejamento mais bimestral, igual na escola cobra, depois deu para perceber que não funciona planejamento bimestral, porque [...] uma coisa que você planeja daqui para dois meses, três meses, você sabe que não funciona [...]. Então a gente vai planejando semanalmente, porque se deu para cumprir aquilo ali, naquela semana, na outra semana a gente planeja outras atividades, mas aconteceu um imprevisto, alguma coisa que não deu para dar aquela aula ali [...], a aula vai retomar novamente na próxima semana, então funciona muito bem. [...] além da gente comentar como foi a semana, o que aconteceu de novo, o que deu errado, qual aluno que não está participando direito, o que aconteceu na escola, tudo isso eles comentam comigo, como também a gente faz o planejamento para a semana. Então a gente está sempre olhando o que aconteceu e o que vai acontecer. [...]

(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

Esse tipo de ação pode ser analisada a partir das discussões de Schön (1995) acerca da abordagem reflexiva. O exercício da reflexão é realizado por Cássia na medida em que ela reflete e modifica o seu ato de planejar em função dos resultados imprecisos alcançados anteriormente. Para o autor, é na realidade do contexto de atuação que o professor tem a oportunidade de construir novas formas de pensar e agir sobre o seu ofício.

Com relação ao planejamento das ações, nos chama a atenção também a maneira como a supervisora (Cássia) conduz este momento destinado ao planejamento das ações. Percebe-se

que além de orientar os futuros docentes, ela promove espaço de reflexão coletiva, no qual todos têm a oportunidade de refletir sobre as suas ações, ou melhor, sobre aquilo que de fato acontece no espaço da escola. Acreditamos, como Schön (1995), que a formação do professor deve permitir situações nas quais os formandos possam praticar experimentações que lhes ajude a compreender e analisar a realidade, sob a orientação de um professor formador, a fim de lhes oferecer relações favoráveis de aprendizagem. Contudo, apesar de ser importante que o professor reflita sobre as suas ações realizadas nos contextos escolares, é fundamental que a teoria faça parte deste processo, haja vista que o “[...] papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 12). No entanto, a supervisora não deixou indícios de que a teoria tem feito parte deste processo de reflexão com os licenciandos.

Ainda no tocante ao planejamento das ações, Luciene sublinha a dificuldade em estabelecer um momento oportuno para que o planejamento aconteça em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência:

Toda semana a gente tem reunião na escola, [...] as vezes aos trancos e barrancos também, porque as vezes não coincide um dia [...]. No semestre passado coincidia, [...] nós reuníamos às 10:00h na sexta-feira. Esse ano eu não achei um horário ainda para falar a verdade, então a gente está reunindo assim, nos buracos das janelas mesmo da escola, mas não é legal [...] é bom reunir com todos os bolsistas, mas eu vou arrumar um horário. Este negócio de corte do PIBID estava feio neste sentido ((expressão de tristeza))!
(Luciene – Escola Violeta, 7 anos e 7 meses de atuação).

Podemos observar que devido à dificuldade em conciliar horários com todos os bolsistas, a supervisora busca se reunir com eles nos horários vagos da escola. Contudo, fica notório em seu depoimento que ela não se encontra satisfeita com esta situação e buscará alternativas para que se reestabeleça um momento específico para o planejamento coletivo, como acontecia em períodos anteriores.

Vale evidenciar, no entanto, que Luciene, e também Silvy, chamam a atenção para o período de transição no qual o PIBID se encontrava. De acordo com elas, esta realidade acabou refletindo nas ações que estavam em percurso, pois, diante das intensas ameaças de cortes e modificações na estrutura do Programa, os bolsistas se encontravam desmotivados e apreensivos com o futuro do PIBID.

Silvy é a única supervisora que evidencia que o planejamento das ações não é realizado de forma contínua. Segundo ela, isso ocorre devido ao fato de os bolsistas de iniciação à docência não comparecerem às reuniões agendadas. Isso revela que a relação existente entre a

supervisora e os bolsistas não é uma relação fácil. De um lado, observamos certa aversão da supervisora pelo fato dos bolsistas não passarem o seu tempo de trabalho no interior da escola, resultando em um distanciamento entre ambos. Por outro, questionamos a postura da supervisora diante dessa situação, já que, como formadora, esta deveria estabelecer um diálogo franco e aberto com os seus formandos.

De vez em quando fazemos o planejamento das ações, porque os bolsistas acabam faltando muito, as doze horas não são cumpridas na escola, então os bolsistas não estão envolvidos diretamente com a escola. Quando esse planejamento acontece, ele é desenvolvido na escola mesmo por meio de uma reunião que é realizada uma vez na semana. Mas como os bolsistas faltam muito nessas reuniões, isso acabou prejudicando muito o planejamento das ações.
(Silvy – Escola Estácia, 5 anos e 5 meses de atuação).

Mas, cabe ressaltar que Silvy foi uma das supervisoras que apontou o momento de incertezas no qual se encontrava o PIBID. Desse modo, acreditamos que o seu modo de agir poderia estar atrelado às atuais conjunturas daquele período. Isso se confirma no desenrolar da nossa conversa, quando ela demonstra que, com a permanência do PIBID, o seu modo de agir não será mais o mesmo: “[...] vou tentar mudar a minha postura com os bolsistas, vou cobrar mais responsabilidade deles”.

Sob outra perspectiva, Laura e Cássia apontam que, ainda que haja um momento específico para planejar as ações, elas estão sempre em contato com os bolsistas por meio da mídia social (*WhatsApp*¹¹⁵), com a intenção de dar continuidade na elaboração das atividades, evidenciando, assim, a existência de uma forte relação entre elas e os bolsistas. Este aspecto parece reforçar a ideia de que este espaço pode configurar-se como comunidades virtuais de aprendizagem, estratégia formativa referenciada por Vaillant e Garcia (2001), no qual eles apontam o e-mail, por exemplo, como uma forma para os professores trocarem experiências, discutirem as preocupações e analisarem as situações práticas de ensino.

A esse respeito, Dorneles (2011), na busca em compreender a formação permanente de professores participantes do PIBID, sinaliza a existência de um ambiente virtual de aprendizagem nesse processo formativo, no qual as professoras da escola – supervisoras –, os licenciandos e professores da universidade narram suas histórias de sala de aula e dialogam com a história do outro, num exercício de escrever o que a história do outro o faz pensar – o que foi objeto de estudo da sua pesquisa. Nesse espaço, os participantes envolvidos partilham

¹¹⁵ O *WhatsApp* é um recurso utilizado com a função de trocar mensagens de textos, áudios, vídeos e imagens de forma imediata com os amigos.

saberes, conhecimentos e experiências vivenciadas no contexto escolar, configurando uma prática reflexiva.

Inferimos, desse modo, que por meio da mídia *WhatsApp*, as supervisoras, em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência, podem promover registros e reflexões sobre a própria prática docente, através da interação estabelecida entre eles. São novas relações e ações que estão sendo criadas e estabelecidas no âmbito do Programa, revelando a potencialidade das redes no cotidiano de trabalho.

Estamos sempre mantendo contato por rede social [*WhatsApp*] para planejar essas atividades. Isso é muito bom! [...]. Às vezes é de madrugada e eu estou respondendo os bolsistas ((risos)) [...].
(Laura – Escola Artêmia, 3 anos e 10 meses de atuação).

[...] então ali [*WhatsApp*] ajuda muito, porque as vezes não dá para dar tanta reunião, é uma só por semana, aí não deu para gente interagir direitinho, a gente continua pelo grupo, e ali eu vou orientando eles pelo grupo direitinho:
– “Olha, tem que fazer isso, vamos fazer aquilo outro”.
Então isso ajuda demais.
(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

Podemos considerar, ainda, que as supervisoras são eficientes organizadoras de situações de formação, capazes de criar um clima de trabalho favorável e de promover um diálogo aberto entre os pares, para além das reuniões presenciais nas escolas e/ou no espaço acadêmico.

Retomando a discussão acerca dos tipos de ações que os supervisores realizam com os bolsistas de iniciação à docência – explicitadas no Quadro 10 –, constatamos 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).

[...] eles [bolsistas] têm duas horas de aula, [...] uma é a aula prática, que a gente divide a turma, vai metade e metade, e uma aula, que a gente fala que é aula expositiva, que é com todo mundo, então eles têm, no mínimo, três horas de aula na escola por semana [...]. Eles vão lá e são regentes da turma.
(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

Atualmente eles ministram aulas, as monitorias, as aulas práticas lá na universidade, as aulas práticas na escola [...].
(Leandro – Escola Alvorada, 3 anos e 10 meses de atuação).

Essas constatações vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Borges (2015) e Barros (2016¹¹⁶), os quais verificam que a maioria dos supervisores do PIBID acompanha os futuros professores na prática de sala de aula, priorizando-se a docência.

No entanto, é importante destacar que esta 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. Seu relato assim se apresenta:

Oriento em tudo! Até por exemplo, como você preparar uma aula, os planejamentos nós fazemos em reunião semanal juntos e a gente fala que não adianta também ser só cuspe e giz e só Datashow, você tem que ter aquele controle ali. E também a postura deles, muitos deles vêm com roupa muito decotada para escola, para dar aula, em um ambiente escolar não pode, né?!

(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

Nesse sentido, observamos que a supervisora orienta os futuros docentes em diferentes aspectos, ensinando desde a forma de planejar uma aula como também 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:

Eles ministram essa aula aí e eu vou avaliando. Eles passam para mim o planejamento antes do que vão dar, fazemos alguns ajustes, e eu olho e falo:

– “Não, isso aí está um pouco avançado”.

Olho o planejamento deles direitinho e também olho o tempo:

– “Olha, isso não vai dar tempo, você vai fazer muita coisa, é um horário só, então se você quer dar isso tudo aí, você vai ter que voltar amanhã”.

[...] Então eles vão aprendendo a cronometrar o tempo deles, porque são 50 minutos a aula, eles precisam saber cronometrar isso aí.

(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

A supervisora ensina os bolsistas a repensarem o seu planejamento, principalmente no que se trata da escolha dos conteúdos e na 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

¹¹⁶ A intenção de Barros (2016) foi analisar os papéis e as contribuições do supervisor do PIBID e as implicações do programa em sua formação continuada. Para atender os seus objetivos, o autor desenvolveu uma análise de nove trabalhos redigidos e protagonizados por supervisores.

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 – Escola Artêmia, 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. Nos questionamos, no entanto, se a ação de Laura seria uma ação formativa adequada. Mesmo ela sinalizando que esta 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.

Este tipo de ação remeteria ao que Schön (1995) denomina de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Por ser considerada como 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 desenvolvida por meio da utilização de diferentes estratégias formativas, como por exemplo, a construção e análise de casos de ensino, a qual pode 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)) [...], presta atenção no que você falou. [...] 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 – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

Tal relato nos remete às discussões teóricas de Mizukami (2004; 2005-2006) e Shulman (2014). Para os autores, é no exercício da docência que o professor vai incorporando os diferentes conhecimentos, tais como o 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 se trata do conhecimento da matéria e do modo de ensiná-la e o conhecimento relativo ao manejo da classe. O saber sobre a matéria ensinada é um conhecimento que envolve, de acordo com Borges (2002¹¹⁷, p. 56), a “[...] representação e (re)formulação do conteúdo em função de seu ensino”. Essa afirmativa fica evidente na ação da supervisora, quando sublinha, por meio de suas explicações, que “[...] o ensino é gradativo, você sabe daquela forma ali sim, mas você não tem que passar dessa forma”. 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.

“[...] porque se eu ensino de um jeito e eles [bolsistas] de outro, isso pode acabar confundindo a cabeça do aluno. Por isso eu acho muito importante esse momento dos bolsistas observarem as aulas”.

(Ana – Escola Engenho de Sá, 2 anos e 4 meses de atuação).

¹¹⁷ Borges (2002) buscou compreender como os professores de 5ª a 8ª série da educação básica concedem os seus saberes profissionais em relação aos componentes disciplinares (formação disciplinar, disciplinas ensinadas ou matérias escolares, estrutura curricular disciplinar, orientações disciplinares). Para alcançar o seu objetivo, a autora entrevistou 23 professores atuantes em diferentes disciplinas.

Sob outro viés, inferimos que para a supervisora (Ana) a aprendizagem da docência se consolida por meio da observação e posterior imitação do mestre. Este modelo de ensino ao qual Ana se baseia está atrelado diretamente a dimensão técnica da formação docente, em que o ensino se revela como uma atividade eminentemente prática (PIMENTA; LIMA, 2005-2006; SARTI, 2012; 2013; BENITES; SARTI; NETO, 2015). Assim sendo, “[...] o pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 8).

Em oposição a esse modelo de formação, o que se busca hoje é uma formação de professores pautada em uma “prática de parceria” (FOERST, 2005), 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).

No tocante, ainda, à ação de acompanhar e orientar os bolsistas na aula a ser ministrada, Silvy evidenciamos que apesar de orientá-los na ocasião da aula, são poucos os momentos que ela tem a oportunidade de ajudá-los na execução do plano de aula.

Nessa aula eu sempre procuro ajudar os bolsistas. Mas o planejamento mesmo da aula é realizado mais com a coordenadora do que comigo, é a coordenadora que ajuda no planejamento dessas aulas.
(Silvy – Escola Estácia, 5 anos e 5 meses de atuação).

Cumpramos reiterar que Silvy foi a única supervisora que salientou que não realiza de forma contínua o planejamento das ações a serem realizadas com os bolsistas. Porém, é importante destacar que ela afirma que isso acontece pelo fato dos próprios bolsistas não comparecerem nas reuniões programadas.

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.

Eles só vão para o contraturno depois que eles já ficaram comigo, eles já conheceram a turma comigo, já viram, aí eu pergunto:

– “Vocês já estão preparados, já podem ficar com esses meninos sozinhos, vocês conseguem?”.

E se eles respondem:

– “Não, a gente vai sim, a gente consegue sim”.

– “Então está beleza, vocês vão essa semana, se não gostarem, se achar que foi difícil, vocês me falam que a partir da semana que vem vocês ficam só na sala comigo”.

(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

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 esta ação de ministrar aulas em períodos complementares não tem sido bem-sucedida. Para ela, isso pode ter ocorrido 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.

[...] a gente dava reforço escolar na escola e esse reforço escolar acabou ficando tão assim a desejar [...] eu não sei se são os próprios bolsistas que de repente não empenharam ou o aluno também, eu acho que nem eu. O aluno já tem pouco interesse de continuar vendo uma aula [...]. Então assim, não tem fundamento atender três alunos, quatro... não compensa [...] A não ser no dia de uma prova, aí eu sei que os alunos vão interessar, que eles vêm fazer uma revisão, entendeu?!

(Luciene – Escola Violeta, 7 anos e 7 meses de atuação).

Este depoimento fornece indícios de que a supervisora tem refletido sobre as ações que desempenha com os bolsistas, o que tem ocasionado na ressignificação e na alteração do modo como realiza as atividades com os futuros docentes.

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: “[...] nas aulas de reforço os bolsistas têm a

oportunidade de preparar aulas, acompanhar e ajudar os alunos que possuem dificuldades com a matéria [...]”.

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 e nem os orienta nessa função. Silvyia 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 – como já evidenciamos em momentos anteriores. Tal aspecto pode ser percebido em seu relato:

O que prejudica muito são os bolsistas que estão aí cumprindo o curso, porque eles estão totalmente sobrecarregados, principalmente com esse TCC e acaba deixando de segundo plano o PIBID. Então praticamente não vem na escola, não me acompanha nas aulas [...] ficam desenvolvendo outro projeto que envolve também dar aula, planejar. Não acho essa experiência ruim para os bolsistas, só que com isso não sobra tempo para eles irem para a escola.
(Silvyia – Escola Estácia, 5 anos e 5 meses de atuação).

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, Silvyia 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 final do turno da tarde.

Esses achados do nosso estudo nos remetem novamente às pesquisas de Sarti (2012; 2013), a qual enfatizam a estreita relação que os professores atuantes da educação básica estabelecem com a universidade e os docentes universitários, restando aos supervisores o “lugar marginal” no processo da formação de professores. Isso quer dizer que, apesar de o professor da escola básica estar presente no jogo – no campo da formação de professores –, ele não interfere no desenrolar das ações do PIBID.

Quanto à ação de orientar e desenvolver projetos temáticos com os bolsistas, quatro supervisoras (Débora, Laura, Silvyia 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, esta 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 gincanas¹¹⁸”, “os bolsistas me ajudam”, foi o que nos levaram 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 a sete bolsistas, conforme estabelecido na portaria nº 096/2013¹¹⁹ (BRASIL, 2013b), 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. Essa afirmação está diretamente voltada às motivações que os levaram a se inserir no Programa – impulsionados pelo trabalho na escola, tendo em vistas as precárias condições de trabalho docente.

[...] 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. A aula, para você ver ó,

¹¹⁸ Leandro, no momento da entrevista, se prontificou a enviar, pelo *WhatsApp*, várias fotos da gincana que foi desenvolvida na escola, tendo a colaboração dos bolsistas. Pelas imagens, pudemos observar as diferentes atividades que envolvia a gincana, assim como a forte relação que ele estabelece com escola em que atua.

¹¹⁹ Cabe ressaltar que a portaria 096/2013 estabelece que cada supervisor deve orientar, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas de iniciação à docência.

como a aula prática no primeiro horário começa as sete, eles chegam aqui as seis e meia [...] para preparar o laboratório e para começar a aula as sete horas.
(Leandro – Escola Alvorada, 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 [...] ¹²⁰.
(Laura – Escola Artêmia, 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 – Escola Juca Procópio, 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 que o supervisor dispõe para realizar a sua aula, atrelado à dificuldade de manter a disciplina dos alunos da escola, são um dos motivos que levou Leandro, Laura e Cássia a recorrerem à ajuda dos bolsistas na realização das suas tarefas na escola. Reiteramos que, além dos três supervisores trabalharem em mais de um estabelecimento de ensino, as escolas em que atuam no PIBID são pequenas e com dependências e recursos escassos. Isso revela que aspectos como infraestrutura inadequada e jornada de trabalho intensificada “[...] contribuem para que as condições de trabalho docente nas escolas públicas não sejam as mais favoráveis ao bom andamento da educação” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 742), o que faz com que os professores, muitas vezes, necessitem de apoio ao seu trabalho.

Ao contrário de Laura e Leandro, Cássia 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. O desenrolar do seu depoimento é elucidativo neste sentido:

[...] eu acho um pouco cansativo eles só me acompanharem na sala, eu gosto que eles me acompanham na sala quando tem uma atividade diferente para me ajudar lá, mas ficar sentados, só parados é cansativo para eles. Eu fico preocupada porque eu acho que fica cansativo, para mim não tem problema, porque eu estou dando minha aula normal, só que eu acho que incomoda eles ficarem ali parados como alunos, coitados! Mas no dia que tem uma atividade boa para ajudar, aí eu quero eles comigo dentro da sala de aula, porque eles vão me ajudar ali numa lista de exercícios ou em uma

¹²⁰ Neste momento da entrevista, a supervisora, por meio do seu celular, nos mostrou diversas fotos das atividades que os bolsistas desenvolvem na escola, sob a sua supervisão.

atividade mais lúdica, que eu preciso de ajuda, de um atendimento mais individual, mas para ficar assistindo aula... Nossa, é muito complicado!
(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

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 estratégias utilizadas pelos professores dos anos iniciais da educação básica no processo de aprender a ensinar, identifica, entre outros aspectos, que os docentes utilizam a 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. É uma aprendizagem que, em muitos momentos, segundo Garcia (2009a, p.117), não acontece de modo intencional, “[...] mas que vai penetrando nas estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores de maneira inconsciente”. 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.

Nós desenvolvemos atividades também interdisciplinar que é uma gincana. Nós fazemos todos os anos, aí a gente engloba todos os PIBID que estão na escola e organizamos uma gincana, muito boa, muito boa. Dá muito trabalho, porque você mexer com outros bolsistas das outras áreas, que você não tem muito contato, então para gente conseguir reunir, fazer reuniões para organizar tudo direitinho, não é fácil [...].
(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

No que diz respeito à ação de auxiliar os licenciandos bolsistas a corrigir provas, as supervisoras Cássia e Ana também foram as únicas que realçaram desenvolver este 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, como também interpretar as respostas dos alunos, existindo, portanto, uma orientação por parte dela nesse sentido, como podemos ver em seu depoimento: “[...] eles [bolsistas] aprendem a corrigir as provas comigo, para ver

direitinho como que dá a pontuação, como a gente deve pontuar as questões [...]”. 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 (Débora) 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. Ao constatarmos, na análise dos questionários, que seis dos sete supervisores realizam diferentes leituras no âmbito do Programa, considerávamos que essa ação – de elaborar estudos em conjunto – seria uma das mais realizadas pelos professores no PIBID, sobretudo por se tratar de um processo formativo para a docência.

Por esses dados, 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, de 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. Nesse sentido, a teoria tem grande importância na formação docente, uma vez que ela oferece ao professor uma análise mais fundamentada tanto sobre o contexto em que está inserido, como a si próprio como profissional (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 nas seguintes enunciações:

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 – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

O que nós fazemos são só os relatórios de todas as atividades que desenvolvemos, escrevemos tudo o que foi desenvolvido e como foi desenvolvido nesses relatórios [...]. (Laura – Escola Artêmia, 3 anos e 10 meses de atuação).

Pelos relatos apresentados, observamos que eles desenvolvem os relatórios por se tratar de uma das exigências do Programa, como fica nítido no depoimento de Cássia, e também nas ações descritas nos subprojetos¹²¹. 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, 2013b). 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 sistematização de todas as atividades realizadas.

Nos encontros que antecedem a entrega desses relatórios procuramos discutir sobre o que está escrito neles, tento lembrar os bolsistas sobre as atividades que foram desenvolvidas, orientando na escrita do relatório. (Ana – Escola Engenho de Sá, 2 anos e 4 meses de atuação).

¹²¹ Cumpre-nos destacar que, apesar de neste item do subprojeto – detalhamento das ações – do PIBID/Ciências Biológicas não serem expostas a ação de elaborar relatórios das atividades, em outro momento do documento é descrito de modo particular que essa atividade deve ser desempenhada pelos bolsistas, em forma de caderno de campo.

Laura, por sua vez, revela que não existe um momento específico para orientar os bolsistas na escrita do relatório: “[...] a orientação acontece o tempo inteiro, mas acontece mais mesmo por rede social ((*WhatsApp*)), então não tem um momento só para isso¹²²”.

Diferentemente, Silvy e Leandro evidenciam que não participam da elaboração e 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 este 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).

Quando os supervisores foram perguntados sobre o relacionamento estabelecido com os bolsistas de iniciação à docência, de modo geral, eles o avaliam como “boa” ou “ótima”, conforme o relato apresentado por Leandro e Laura, e compartilhado pelos demais participantes do nosso estudo.

Apesar de Débora, Silvy e Luciene demonstrarem que existe uma relação positiva, elas declaram que, em algumas situações, acontecem conflitos entre elas e os licenciandos.

[...] é amor e ódio ((riso)). Eu já tive problemas com alunos [bolsistas] porque eles não cumprem, eles pegam uma carga horária que eles não dão conta. [...] por exemplo, tem uma prova de cálculo, uma prova de estatística, aí não vem trabalhar. Então você tem que ser dura [...]. Não dão satisfação ou quando dão já passou do horário da pessoa de vir, então não adianta também mais nada. Daí a gente tem muito conflito. (Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

¹²² Ao fazer essa afirmação, a supervisora nos mostrou várias conversas entre ela e os bolsistas. As últimas conversas tratavam-se, especialmente, sobre a escrita dos relatórios, onde foi possível observar que os bolsistas tiravam dúvidas a todo momento sobre a sua sistematização.

O relacionamento é bom, tirando essas faltas dos bolsistas, quando estamos juntos é um bom relacionamento.
(Silvy – Escola Estácia, 5 anos e 5 meses de atuação).

[...] as vezes as opiniões divergem, eu chego até a ficar chateada com a divergência [...] me incomoda muito a falta de compromisso, de responsabilidade, de criatividade, me incomoda. Poxa né... um descaso, sabe?! ((gesto de decepção)) [...] e eu não sou de engolir, eu falo mesmo, entendeu?!
(Luciene – Escola Violeta, 7 anos e 7 meses de atuação).

Esses relatos expostos pelas colaboradoras do nosso estudo sinalizam que o motivo dos conflitos está ligado ao fato de os bolsistas de iniciação à docência não cumprirem os horários destinados às atividades (Débora, Silvy e Luciene) ou ainda pela falta de criatividade para a realização das ações (Luciene). Cabe ressaltar que, em momentos anteriores, Silvy já havia destacado a difícil relação estabelecida com os bolsistas devido ao fato de eles não permanecerem no seu tempo de trabalho no espaço da escola. Mas, ao contrário da sua postura com os licenciandos, Luciene busca criar um diálogo franco e aberto com os futuros professores.

Para finalizar, constatamos que a atuação dos supervisores está voltada em desenvolver diferentes atividades 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.

Vemos, assim, que os supervisores não realizam com os bolsistas de iniciação à docência as ações referentes ao conhecimento do contexto escolar, estudo da dinâmica da sala de aula e do trabalho do professor e o conhecimento da estrutura e funcionamento da escola, ações essas que estão previstas a eles nos subprojetos aqui focalizados (UFV, 2013a; 2013b).

As falas dos supervisores revelam, ainda, que todas as ações realizadas são planejadas em conjunto com os licenciandos bolsistas. Nesses momentos destinados ao planejamento, apreendemos que, em alguns casos, são concedidos espaços para os licenciandos debaterem e refletirem sobre as ações realizadas nos espaços da escola. Inferimos, contudo, que reflexões teóricas não fazem parte desse processo formativo, tendo em vista que a maior parte dos supervisores não realiza estudos, com os bolsistas, sobre temáticas do campo educacional.

3.4.4 Como os supervisores percebem seu papel na formação dos bolsistas de iniciação à docência

Retomando a ideia central do nosso estudo, que consiste em analisar o lugar ocupado pelos supervisores do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas, buscamos configurar, nessa categoria, diferentes aspectos sobre as percepções dos supervisores a respeito do papel que exercem na formação dos bolsistas de iniciação à docência. Este papel pode ser visto como a promulgação de direitos e deveres ligados a uma situação social específica, na qual os indivíduos desempenham papéis sociais predefinidos (GOFFMAN, 2002; ZANATTA, 2011). É a partir dessa perspectiva que adotamos o conceito de papel neste estudo, a fim de compreender o papel – que lhe foi atribuído pela CAPES – em conjunto com a Universidade (UFV) – exercido pelos supervisores no âmbito do Programa.

Assim sendo, percebemos de uma maneira geral que os supervisores possuem clareza das tarefas e funções a serem exercidas com os licenciandos ao longo do Programa. Na maioria dos casos (Débora, Laura, Silvy, Luciene e Ana) os deveres são anunciados a eles pela coordenação de área. Em outros (Cássia e Leandro), são os próprios supervisores que recorreram ao que é exposto pelas normatizações do PIBID.

Nós temos todas as tarefas. Inclusive isso é normatizado dentro do programa. É dever do supervisor, tais, tais, tais... É enorme... É direito, tal, tal, tal... Então você tem que cumprir dentro daquelas normativas ali. Temos clareza de todas as obrigações [...] a coordenação passa isso para a gente.

(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

É, eu tive. Eu tive porque assim, eu li no início, [...] quando somos contratados a gente tem que está sabendo quais são as nossas obrigações como supervisor, então eu sempre soube qual é o meu papel como supervisor, eu sempre tive consciência de que esses bolsistas não eram só para me ajudar aqui na sala de aula, eu também tenho que contribuir com a formação deles, então isso foi muito claro desde o início, a nossa coordenadora deixava claro isso para gente também.

(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

Ah, eu assim, eu li a resolução do PIBID. E no mais, eu vou fazendo mais no dia a dia o que a gente acha que é necessário, que está sendo bom para escola, a gente vai fazendo. Eu não me prendo muito aos manuais, as regras não, a gente vai fazendo de acordo com o que for necessário para escola, o que está funcionando, entendeu?! Está sendo bom para os alunos, está sendo bom para eles?! Então vão executando, vão fazendo...

(Leandro – Escola Alvorada, 3 anos e 10 meses de atuação).

Há no depoimento de Débora a alusão ao que está descrito nas normatizações do Programa (BRASIL, 2013b, por exemplo), revelando, assim como Cássia, que ela possui

conhecimento das suas tarefas a serem adotadas no PIBID. No entanto, no desenrolar do relato de Cássia, é possível observar ainda que a coordenação busca evidenciar o papel a ser assumido pelos supervisores, conforme compartilhado pelas demais colaboradoras de nosso estudo (Débora, Laura e Ana). Desse modo, mesmo sendo motivada a se inserir no Programa em busca de aprimorar o trabalho na escola, por meio do apoio e colaboração dos bolsistas, Cássia, de modo especial, compreende que o seu papel é o de colaborar na formação dos futuros professores durante o período de iniciação à docência.

É importante se atentar para o fato de que um dos objetivos basilares do PIBID é a elevação da qualidade das ações ligadas à formação inicial dos professores (BRASIL, 2013b). Contudo, inferimos que devido às exigências e demandas de trabalho do professor da educação básica, a atuação de Leandro, de modo especial, acaba refletindo na maneira em que ele conduz o trabalho com os licenciandos bolsistas, sobretudo pelo fato de ele possuir uma carga semanal de trabalho alta e ministrar uma disciplina – Química – que exige, para além de aulas teóricas, aulas práticas de laboratório – o que é bem trabalhoso.

Nessa direção, consideramos importante indagar aos supervisores se eles acreditam que podem estar contribuindo para a formação dos bolsistas. Vejamos, portanto, o que dizem alguns dos supervisores:

Olha, contribui demais [...] a gente prepara eles [bolsistas] no sentido assim de conteúdo que ele não está lembrando ou ele nem aprendeu aquilo. A gente, como professor, pretende ou propõe de acordo com as propostas curriculares de ensino, de CBC¹²³, a gente tenta adequar, entende?! A proposta dos livros didático pouco modificada e que precisa ainda, com certeza, ser melhorada. Então as vezes esse aluno está ainda com aquele consciente assim antigo que ele veio lá de trás, então a gente tenta mostrar essa nova proposta pedagógica para eles, ele aprende isso, ele aprende a relacionar dentro de um [...] contexto de escola. Como é a relação, ele observa, né, e compartilha, a relação aluno, a relação com os profissionais da escola, e eu tento ensinar isso para eles, essa ética, então essa questão de ética profissional também. (Luciene – Escola Violeta, 7 anos e 7 meses de atuação).

Pois então, eu acho que contribuo principalmente na questão da didática na sala de aula [...], como você trabalhar com o aluno problemático, um aluno desinteressado, então essa didática aí eles aprendem é com a gente [...]. Essa postura na sala de aula, não discutir com aluno, eu falo muito com eles para não discutir com o aluno na sala de aula [...] olhar muito o que vai falar [...]. Então dentro da sala de aula com a gente eles aprendem demais em como lidar com vários assuntos. E o interessante é que eles não aprendem só com a gente dentro da sala de aula, eles aprendem também vendo o que aconteceu dentro de outras salas de aula. Então coisas que acontecem com outros professores aqui, eu aproveito para comentar também, então eu pego um exemplo e estou sempre falando com eles para poder ficar atentos a esses detalhes. (Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

¹²³ O CBC – Currículo Básico Comum – são propostas curriculares – do Estado de Minas Gerais – que estabelecem os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos com e pelos alunos da educação básica.

Ah, eu acredito que sim, acredito que sim. Eu acho que o meu ponto mais forte é a dedicação, eu acho que isso é um grande exemplo que eu dou para eles. A questão também de ensinar passar um conteúdo, a maneira que a gente aborda o conteúdo na sala de aula [...] e usar meios diferentes de passar para o aluno. Eu acho que eles seguem isso como exemplo.

(Leandro – Escola Alvorada, 3 anos e 10 meses de atuação).

Como visto nas falas acima, e também nas de outros participantes, os supervisores acreditam que podem estar contribuindo para a formação dos licenciandos de diferentes maneiras ligadas a situações práticas de ensino: o conhecimento e a contextualização da matéria; o modo de ensinar o conteúdo; a didática do professor; a questão da dedicação, postura e ética profissional.

São conhecimentos que estão relacionados, segundo Shulman (2014), a aspectos essenciais do ensino, como o conteúdo que o professor leciona (conhecimento do conteúdo específico); o contexto da sala de aula, o conhecimento dos alunos e de suas características, do modo como os alunos aprendem, o conhecimento do currículo (conhecimento pedagógico geral); e o conhecimento que o professor tem da matéria e do modo de ensiná-la (conhecimento pedagógico do conteúdo) (SHULMAN, 2014; MIZUKAMI, 2004; 2005-2006); como também saberes atrelados ao agir do professor – suas posturas, seu saber fazer e o seu trabalho emocional (dedicação, por exemplo) (DAY, 2001). Um bom ensino não depende, portanto, apenas de uma base sólida de conhecimentos, mas também implica um trabalho emocional, o qual envolve, entre outros aspectos, a alegria, a dedicação e o prazer (DAY, 2001).

Percebemos, assim, que os supervisores contribuem com diferentes tipos de conhecimento profissional necessários à prática do professor, realçando, assim, a complexidade do ato de ensinar, o qual requer diferentes formas de agir e mobilização de diversas teorias, procedimentos e habilidades (MIZUKAMI, 2004; 2005-2006).

É interessante destacar também a forma como Cássia se beneficia das situações reais de ensino dos seus colegas de trabalho, compartilhando-as com os futuros docentes. Julgamos que esse momento de diálogo da prática se torna um espaço promissor de aprendizagens, pois, conforme nos lembra Mizukami (2004; 2005-2006), permite ao professor pensar, analisar e refletir criticamente sobre o ensino, reconhecendo, desse modo, os riscos e as vantagens presentes em cada forma de agir. Assim como Mizukami (2004; 2005-2006), Day (2001, p. 82), ancorado nas discussões de Argyris e Schön (1974¹²⁴), destaca que é por meio desse diálogo que os docentes “desconstroem, testam e reconstroem” os seus valores e as suas crenças. No

¹²⁴ ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Theory in practice:** increasing professional effectiveness. New York: Jossey-Bass.

entanto, é necessário que essa conversação desafie os professores a passar meramente da troca de conhecimentos e informações para a crítica, em que o sucesso depende da confiança estabelecida entre os pares e do apoio institucional. Torna-se importante reiterar que Cássia possui uma boa relação com os bolsistas de iniciação à docência e com os demais profissionais da sua escola – Juca Procópio –, os quais apoiam e colaboram na realização de algumas aulas e atividades desenvolvidas com os futuros docentes no âmbito escolar.

Ainda acerca das contribuições dos supervisores, é pertinente sublinhar o destaque atribuído por eles em relação à forma como os bolsistas de iniciação à docência também contribuem para a sua formação:

E eles contribui para da gente também, porque eu penso assim, o que eu poderia melhorar dentro de metodologias novas que esses alunos estão vindo, estão trazendo para gente [...].

(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

Não só eu estou contribuindo, mas eles também estão contribuindo para a minha formação, com as coisas novas que eles trazem para a escola, então eu também aprendo muito com eles.

(Laura – Escola Artêmia, 3 anos e 10 meses de atuação).

Isso é uma troca de experiência mesmo, eu vejo como uma troca de experiência, eu aprendo muito com eles também, eu não só ensino, eu sinto que eu aprendo muito com eles também.

(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

Pelos depoimentos das supervisoras (Débora e Laura) observamos que os futuros professores contribuem muito na questão de atualizá-los e proporcioná-los novas metodologias de trabalho. Nessa direção, Cássia sinaliza a existência de um intercâmbio entre os papéis, tendo como objetivo a formação e a aprendizagem da docência que se consolida de maneira compartilhada e colaborativa, conforme também revelado por Martelet (2015) em seu estudo.

A ação de orientar influencia no processo de ensino e aprendizagem tanto do professor como formador, no caso o supervisor, quanto dos licenciandos, pois neste processo todos os envolvidos adquirem saberes, desenvolvem habilidades e atitudes que vão sendo incorporados e mobilizados no desenvolvimento profissional, tanto individual como coletivo (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; GARCIA, 1999; SENA, 2015).

Ainda que tenha sido reconhecida por alguns supervisores (Débora, Laura e Cássia) esta questão da formação compartilhada, julgamos necessário indagá-los se eles se reconhecem como formadores dos bolsistas de iniciação à docência. Constatamos que os supervisores são praticamente unânimes em afirmar que se veem como professores formadores dos bolsistas.

Laura foi a única supervisora que, ao se mostrar surpresa com o termo formadora, revelou receosamente que não se sente exercendo este papel, visto que a sua atuação está mais voltada em apoiar os licenciandos na formação: “Formador? ((risos)). Formador seria uma palavra muito forte. Eu me vejo mais apoiando nessa formação, mais como um apoio mesmo na formação”. Desse modo, percebemos que a supervisora, mesmo atuando, aproximadamente, há quatro anos no Programa, ela ainda não se vê como formadora dos bolsistas de iniciação à docência. Isso revela que, apesar de o termo formador abarcar todos aqueles que participam da aprendizagem da docência de futuros professores (MIZUKAMI, 2005-2006), ela ainda não se identifica com tal.

De acordo com Tardif (2014), a dimensão temporal do trabalho, ou seja, a experiência da prática da profissão, é um fator constituinte do eu profissional, pois a sua identidade vai se modelando em contato com o trabalho. Vemos, portanto, que a construção do eu profissional se constitui ao longo da carreira docente, isto é, da experiência do professor. Logo, “[...] o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (GARCIA, 2009b, p. 12).

Sob outra concepção, Silvy e Ana, apesar de reconhecerem a sua função como de “ajudar” e “orientar” os bolsistas no âmbito escolar, afirmam que se veem como formadoras dos licenciandos bolsistas. Leandro, por sua vez, se vê como formador pelo fato de ter a oportunidade de transmitir aos futuros professores o “exemplo” e a “dedicação” para com a profissão. Essa perspectiva de Leandro nos remete, mais uma vez, ao que já dissemos anteriormente a respeito da sua forma de agir como profissional. Isso porque, para além de ensinar diferentes conhecimentos aos bolsistas, a sua atuação está voltada para um trabalho que demonstra intensa dedicação, compromisso e uma procura contínua de um desempenho cada vez melhor (DAY, 2001) para com as atividades do ensino.

Luciene, por outro lado, ao revelar que se sente formadora dos bolsistas de iniciação à docência, faz menção a um curso de desenvolvimento profissional que ela desenvolveu no exterior, e demonstra que se vê como formadora pela oportunidade de ensinar aos bolsistas os conhecimentos adquiridos durante o curso:

Sim, sim, me vejo como formadora. Eu já tive oportunidade até de fazer curso fora daqui de capacitação em Portugal, entendeu? Fiquei lá vinte e um dias e eu fui pelo PIBID. E até hoje eu passo para eles aqui o que eu aprendi lá:
– “Gente, eu aprendi lá em Portugal, quem sabe vai servir para vocês”.
(Luciene – Escola Violeta, 7 anos e 7 meses de atuação).

A princípio, cumpre esclarecer que este curso referendado por Luciene está atrelado ao Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores¹²⁵ (PDPP), o qual tem como um dos seus objetivos propiciar aos docentes, integrantes do PIBID e do Parfor¹²⁶, uma experiência de desenvolvimento profissional em outro país, com vistas a oportunizar troca de experiências entre os diferentes professores.

Desse modo, torna-se pertinente enfatizar a expressiva oportunidade de aprendizagem conferida à supervisora, por meio da participação no PDPP. Experiências de desenvolvimento profissional levam os professores tanto a aperfeiçoar a sua formação, como também a desenvolver mudanças na sua postura em prol do seu ensino (DAY, 2001).

Entendemos, assim, que no cotidiano da escola a supervisora traduz com os bolsistas de iniciação à docência o aprendizado e os conhecimentos adquiridos com o curso de desenvolvimento profissional no exterior.

Tendo, pois, constatado que a maioria dos supervisores se reconhece como formadores dos licenciandos, os incentivamos a discorrer a respeito do reconhecimento (ou não) do seu papel por parte da coordenação de área. Entre os sete supervisores entrevistados, cinco (Laura, Cássia, Luciene, Leandro e Ana) deles disseram que os coordenadores reconhecem o seu papel de formador no âmbito do Programa.

O reconhecimento por parte da coordenação está atrelado ao fato de os supervisores ajudarem e apoiarem os licenciandos durante o processo formativo, como evidenciado por Laura e Luciene em seus relatos. De modo contrário, Cássia e Ana demonstram que este reconhecimento está voltado para o fato da coordenação de área não ter criticado o seu papel ao longo da sua atuação. O depoimento de Cássia é bem ilustrativo nesse sentido:

Ah, reconhece, com certeza reconhece! Tanto reconhecem porque eles têm a autonomia de tirar aquele supervisor, a gente pode trocar de supervisor, pode tirar o PIBID da escola, então eu acho que se o PIBID está sempre aqui, nunca tira, não trocou o supervisor, então ela [coordenação] reconhece. Ela não me chama a atenção de nada, não me corrige em nada. Eu vejo isso porque eles têm reunião entre eles também, o coordenador com o bolsista, então eles vão falar com ela, como que é o

¹²⁵ Lançado pela CAPES em 2013 (09 out. 2013), o PDPP tem como objetivo basilar valorizar os professores da educação básica que atuam na rede pública de ensino. O programa atende exclusivamente os professores das escolas que participam do PIBID e do Parfor, nas áreas de Pedagogia, Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa. Os docentes selecionados têm a oportunidade de participarem de cursos de desenvolvimento profissional nas universidades portuguesas de Aveiro e do Porto. Para participarem, eles recebem passagem aérea internacional, o trecho aéreo nacional, alojamento, alimentação, ajuda de custo no valor de 250 euros e auxílio seguro-saúde. Informações mais específicas sobre o PDPP podem ser encontradas no site: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/portugal/pdpp>>. Acesso: 25 out. 2016.

¹²⁶ Cabe destacar que o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), criado em 2009, é um programa de ação emergencial destinado a formação de docentes em exercício, instituído para induzir à formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

meu trabalho, e se o meu trabalho não tivesse de acordo com a proposta do PIBID, com certeza ela iria falar comigo [...].
(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

Para Leandro, este reconhecimento está intimamente relacionado com os momentos de diálogos que eles estabelecem, tendo em vista que a consideração do seu papel é aludida pela própria coordenação: “Eu acredito que sim, porque eles comentam comigo, as vezes eles falam, reconhecem sim”. Ao analisar as experiências mais significativas de colaboração entre professores, Forte e Flores (2012) evidenciam que elas se estabelecem mais por meio das conversas entre os pares, ou seja, por meio das trocas de impressões, e, em menor proporção, por meio das atividades em conjunto – troca de materiais, planejamento conjunto, partilha de responsabilidades –, como podemos observar na fala de Leandro. Ele afirma que o seu papel é reconhecido apenas nos momentos de conversas entre eles.

Desse modo, ponderamos que, apesar de a maioria afirmar que existe reconhecimento do seu papel, por parte da coordenação de área, os supervisores não ofereceram indicações mais específicas do que os leva, de fato, a acreditar que os coordenadores os reconhecem como formadores, como por exemplo, um bom vínculo com a instituição de ensino superior e o desenvolvimento de um trabalho verdadeiramente colaborativo com os seus coordenadores de área do PIBID.

Ainda sobre essa questão, Débora e Silvyia disseram que alguns coordenadores não os veem como formadores.

Olha, alguns sim, outros não. Para outros nós somos meros executores do programa [...]. E a gente sempre sente assim essa hierarquia, quem tem o dinheiro tem o poder, é aquilo que eu já falei, né?! A gente tem alguns coordenadores que têm uma visão mais ampla. Mas eu vejo assim, até a forma como eles tratam você, se você tem um ponto de vista diferente, você já é tratado com rivalidade. É tipo assim: – “Por que você está dando opinião, você é da escola pública”. É desse jeito. E eu assim, eu sou rebelde ((risos)). Então eu coloquei aquele povo para sapatear. Eu não deixava falar nada de mal da escola [...].
(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

Só se for reconhecimento por parte de cobrança mesmo, cobrança para desenvolver as ações do subprojeto.
(Silvyia – Escola Estácia, 5 anos e 5 meses de atuação).

Como vemos, as supervisoras expõem que a falta de reconhecimento do seu papel está ligada ao modo como a coordenação impõe as ações a serem desempenhadas por elas. Não existe diálogo, compreensão e consentimento em relação ao que é proferido pelas supervisoras, de modo especial, por Débora. Todavia, os relatos das supervisoras não nos surpreendem, pois,

em períodos anteriores, ambas já haviam revelado a árdua relação estabelecida com a coordenação, seja pela imposição de tarefas ou, ainda, pela diferença de posições entre os professores universitários e os professores da educação básica.

As afirmações das supervisoras colocam em pauta, mais uma vez, a questão do lugar ocupado pelos professores da educação básica na formação das novas gerações docentes. Ao discutir essa temática, Sarti (2012; 2013) destaca que os professores da universidade, munidos de capitais mais reconhecidos – cultural, econômico, social –, detêm o poder da formação docente. Dessa forma, “[...] não resta muito espaço para a cultura do magistério e para uma participação mais ativa dos professores da escola” (SARTI, 2012, p. 334), na formação dos seus pares. Assim, é possível inferir, como Sarti (2012; 2013), que em nosso estudo alguns supervisores atuam no “lugar do morto” no campo da formação de professores. Ainda que Débora busque se contrapor à ação da coordenação de área do PIBID, percebemos que as relações permanecem do mesmo modo, tendo em vista o seu tempo de atuação no Programa – 8 anos, aproximadamente.

Valendo-se dessas constatações, julgamos necessário ainda questionar aos entrevistados acerca dos principais desafios e dificuldades para exercer a sua função. Os seus relatos indicaram diferentes elementos sobre essa questão: falta de compromisso dos bolsistas; difícil relação com a escola e coordenação de área do PIBID; inserção de novos bolsistas e a dificuldade em estabelecer regras aos licenciandos bolsistas.

É importante ressaltar que, como já vimos, a falta de compromisso dos bolsistas (Débora, Silvy e Luciene) e a tênue relação entre os profissionais da escola e a coordenação (Débora e Silvy), foram aspectos já evidenciados pelos supervisores ao longo da entrevista, sendo apenas reforçado por eles no momento desse questionamento. Por outro lado, essa foi uma ocasião oportuna para Cássia evidenciar a questão da falta de compromisso dos bolsistas como um grande desafio para a sua atuação. Soma-se a isso a inclusão de novos bolsistas na escola e a dificuldade em estabelecer regras aos licenciandos:

Eu sinto desafio no sentido de que cada vez que vem um bolsista diferente é um desafio para mim, porque eu fico assim, como que ela é, será que ela é compreensiva, será que ela aceita chamar a atenção, porque tem uns que não aceitam chamar a atenção, sempre tem... Então o desafio para mim é essa convivência que vai trocando todo ano, né?! [...] Eu sinto também um desafio imenso ter que colocar regras sem ser autoritária, então eu acho muito difícil você colocar regras sem ser autoritária, eu não quero ser autoritária, mas ao mesmo tempo eu quero que a coisa funciona, que tenha regras direitinho a seguir, para não virar bagunça, [...] então eu sempre uso este termo com eles:

– “É possível você fazer isso, é possível você chegar mais na hora...”

Eu deixo claro para eles também:

– “Olha, não pode marcar uma atividade e não ser dada”.

Essa falta de compromisso eu não aceito, isso é muito ruim [...], e isso acontece de vez em quando. É claro que os imprevistos existem, eles sabem disso, mas tem que tentar o máximo possível avisar as coisas com antecedência:
– “Cássia, amanhã eu não posso ir porque eu tenho uma prova”.
Eu aceito totalmente, desde que me avise com antecedência [...]. Então esses desafios a gente passa ali, sem brigar, sem entrar em conflito, a gente tentar corrigir isso aí.
(Cássia – Escola Juca Procópio, 5 anos e 7 meses de atuação).

O seu diálogo confirma aspectos já evidenciados no estudo de Borges (2015), em se tratando do trabalho desenvolvido pelos supervisores com os bolsistas de iniciação à docência. A autora evidencia que a personalidade dos licenciandos e a conciliação das demandas da formação inicial acadêmica com as atividades do Programa são elementos apontados como desafiantes para a atuação dos supervisores. Em relação à sobrecarga de trabalho dos bolsistas, cabe reiterar que Silvy, ao longo da nossa conversa, sempre que possível rememorava tal dificuldade.

Partimos do pressuposto, assim como Calderano (2015) e Benites, Sarti e Neto (2015), da necessidade de o supervisor ser formado para exercer a sua função, para que assim ele possa dar conta dos desafios presentes nesse processo formativo. Da mesma forma, é ainda necessário que seja construída, no âmbito do Programa, uma boa relação entre o supervisor e os coordenadores de área, a fim de que o supervisor passe a assumir um lugar mais ativo e reconhecido na formação docente.

Cabe observar que dois supervisores não possuem dificuldades para desempenhar o seu papel. De um lado, Laura afirma que o único desafio diz respeito ao pouco tempo para dedicar às ações do Programa – tendo em conta que ela trabalha em três instituições de ensino –, e de outro, Leandro se sente satisfeito em poder afirmar que tem “dado sorte” com os bolsistas que ele orienta.

Vemos, portanto, a partir do próprio reconhecimento dos supervisores, que o seu papel está atrelado a orientar, apoiar e ajudar os bolsistas de iniciação à docência no espaço da escola, e, em menor proporção, em transmitir o exemplo e a dedicação para com o ensino. Assim, ao exercer esses papéis, os supervisores compartilham diferentes tipos de conhecimento profissional necessários à prática do professor. Como principais aprendizagens proporcionadas aos licenciandos, destacamos: a elaboração de plano de aula, o qual envolve escolha dos conteúdos e estratégias de ensino e adequação ao tempo; o conhecimento da matéria; a contextualização do conteúdo; e o modo de ensiná-lo; o conhecimento relativo ao manejo de classe; o modo de se vestir para o trabalho; a dedicação; a postura; e a ética profissional. Diante disso, pode-se dizer que os supervisores dividem com os bolsistas de iniciação à docência um saber prático sobre a sua atuação.

3.4.5 A formação e as aprendizagens adquiridas pelos supervisores

Considerando que a aprendizagem da docência se constitui ao longo de toda a carreira profissional (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; MIZUKAMI et al., 2006, por exemplo), julgamos importante investigar, mesmo que de modo inicial, as aprendizagens adquiridas pelos supervisores durante a sua atuação no Programa.

Iniciamos as nossas indagações – nesta categoria temática – interrogando-os sobre o recebimento (ou não) de uma formação específica para exercer o seu novo papel. Isso porque, como nos alertam Benites, Sarti e Neto (2015), esses professores se constituem profissionalmente para atuar na formação dos alunos da educação básica e não para agir na formação inicial de futuros docentes, sendo necessário, portanto, uma formação para desempenhar essa nova função.

Os depoimentos de todos os supervisores revelaram que eles não possuem uma formação própria para exercer o papel de formador de professores. Apesar de isso ser preocupante, não nos surpreendemos com tal constatação. Estudos recentes desenvolvidos por Benites (2012) e Benites, Sarti e Neto (2015) já haviam revelado que os professores da escola assumem essa nova identidade profissional sem possuir uma formação específica para o desempenho da sua nova função. Nessa lógica, podemos afirmar que os supervisores atuam pela própria prática e experiência, como observamos na fala de Débora: “Não, nenhuma formação! Nada... É por rumo mesmo”. Desse modo, sem possuir formação para executar o seu novo papel, o professor da educação básica aprende a atuar no exercício da profissão, caracterizando-se como um artesão que aprendeu o seu ofício na prática e é conduzido pelo que considera adequado no trato com os futuros docentes (BENITES, 2012; BENITES; SARTI; NETO, 2015).

Diante dessa ausência de formação, muitos revelaram que não se sentem preparados para desempenhar esse novo papel. Isso demonstra que os supervisores estão inseridos em um processo de construção do “si mesmo” profissional, o qual evolui ao longo da carreira docente. De acordo com Garcia (2009, p. 9), a existência de uma identidade profissional é um elemento importante para que o professor se converta em um bom profissional, pois esta “contribui para a percepção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor”.

Diferentemente, Débora revela que, mesmo não se sentindo preparada para exercer o seu papel, ela não vê a necessidade de um curso para exercer esta função, pois, segundo ela, se aprende mesmo é por meio da própria prática:

Ó ((riso)), preparado ninguém está né?! A gente tenta fazer o melhor, mas eu acho também que se tivesse um curso de formação seria ruim, porque são aqueles cursos já formatados, enjoados, então eu acho que não seria legal. Se aprende é na prática mesmo.

(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

A fala de Débora nos preocupa pelo fato de, conforme nos adverte Day (2001, p. 92), a aprendizagem pautada somente na experiência poderá limitar o desenvolvimento profissional dos docentes. Isso porque, segundo o autor, aprender a docência apenas por meio da prática conduzirá sim a uma experiência, porém, uma experiência “[...] sem oportunidades para refletir, de diferentes modos, na e sobre a ação”. Logo, “[...] a própria experiência pode ser ignorada e pode não resultar necessariamente no desenvolvimento do saber-fazer profissional”. Nessa ideia, e ainda guiados por Day (2001), acreditamos que os professores devem ter a capacidade de refletir, individual ou coletivo, sobre cada situação de ensino, a fim de que revejam e renovem os seus saberes sobre o ensino e a formação dos seus pares. Assim, advogamos a necessidade de uma formação específica voltada para a nova função a ser exercida pelo supervisor (BENITES, 2012; BENITES; SARTI; NETO, 2015), de tal modo que todos os envolvidos no Programa tenham conhecimento do seu lugar e do seu papel nesse campo da formação docente.

No tocante ainda à formação, os supervisores destacaram que no âmbito do Programa são desenvolvidos cursos que, de alguma maneira, têm contribuído para a sua formação, tais como: encontros do PIBID, oficinas e palestras. Cabe, pois, evidenciar que esses cursos foram os mais citados pelos supervisores por meio dos questionários.

De acordo com a maioria deles, esses encontros oportunizam momentos significativos de aprendizagens, visto que são ocasiões propícias para trocas de experiências entre os diversos supervisores atuantes em diferentes escolas. Desse modo, inferimos que essas oportunidades de desenvolvimento profissional, vivenciadas por meio de encontros coletivos entre os pares, são favoráveis para que os supervisores possam aprimorar as suas práticas e atuações, por meio de uma atividade reflexiva em conjunto, a favor de uma boa formação para os bolsistas.

De outro modo, apesar de Débora exprimir a importância dos encontros com os outros supervisores, ela enfatiza que os cursos oferecidos pouco têm contribuído para a formação continuada dos docentes, pois não se adequam às suas realidades e demandas, como podemos observar em seu depoimento:

Eu acho os cursos muito fracos, muito fracos. [...] eles colocam vinte professores, aí fala assim ó:

– “O tema do trabalho é tal, vocês vão organizar num grupo e vão fazer um projeto para fazer esse tema para escola”.

Você contribuiu com o que? Imagina, você que está dando o curso [...]. Joga para você. [...] igual o último que eu fiz, eu fiquei horrorizada! Primeiro, dimensionou mal o espaço físico. Nós éramos quarenta e tanto numa sala [...]. Segundo, achei assim [a palestra] muito pouco objetiva. [...] eu achei aquela abordagem muito estranha [...]. A mulher lá, a doutora que deu o curso é muito interessante, falou coisa interessante, mas extremamente técnico, em termos operacionais e práticos não teve nada e a gente dormia, porque era só slide, slide e slide. E assim, um horário ruim, o lugar não foi legal, muita gente, acho que um público menor seria muito mais interessante. Na verdade, eu achei muito chato o curso. Eu gosto mais de ir nesses cursos porque você encontra com os seus colegas, é uma oportunidade que você tem de trocar ideias, de trocar figurinha mesmo: “ah, eu faço isso...”. Então assim, nesse sentido, mas em termos de conteúdo, eu acho muito fraco. [...] e também assim, eu acho que eles não perguntam para gente o que a gente quer nos cursos, mas quando perguntam, perguntam só para saber, não faz aquilo que a gente realmente precisa.

(Débora – Escola Estácia, 7 anos e 7 meses de atuação).

A respeito do modo como os cursos são realizados, percebemos, pela fala da supervisora, que os fatores inibidores estão relacionados com a carência de planejamento, ausência de organização do espaço físico, horário inadequado e utilização de termos e temáticas que não se adequam à realidade dos professores. A ausência de espaço físico livres e a falta de flexibilidade de horários, são aspectos, muitas vezes, apontados pelos docentes como fatores que realmente dificultam o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores (FORTE; FLORES, 2012).

Em vista disso, observamos que esses fatores apontam para a necessidade de se repensar a forma como os cursos vêm sendo ofertados e oferecidos aos supervisores. Com relação aos conhecimentos proferidos no âmbito dessa formação, também é necessário que as estratégias utilizadas para o ensino sejam reconsideradas, com vistas a atender a compreensão dos professores e, logo, alcançar a aprendizagem e um desenvolvimento profissional mais eficiente.

Aprendemos também que Débora, ao contrário dos outros supervisores, ao se referir aos encontros, faz menção aos encontros informais que acontecem entre os pares nas ocasiões destinadas aos cursos de formação. Dessa forma, acreditamos que nesses momentos o diálogo se situa mais em conversas informais (“troca de impressões”) (FORTE; FLORES, 2012) entre os supervisores e menos ao nível de reflexões sistematizadas em conjunto. Verificamos, assim, a necessidade desses encontros do PIBID levarem em consideração o ato da reflexão, pois “[...] refletir sobre os próprios modos de aprender e ensinar é considerado um elemento-chave dos processos de ‘aprender a aprender’ e de ‘aprender a ensinar’” (MIZUKAMI et al., 2006, p. 167).

No que concerne, ainda, às aprendizagens adquiridas pelos supervisores, constatamos que a relação estabelecida, especialmente, com os bolsistas de iniciação à docência na escola,

tem propiciado múltiplas aprendizagens, as quais têm colaborado para o exercício da sua profissão.

Aprendi muito com os bolsistas... A questão do trabalho em grupo, relacionamento, normatização do ensino...
(Laura – Escola Artêmia, 3 anos e 10 meses de atuação).

[...] as vezes é, por exemplo, vão supor, na questão das aulas práticas, eles por estarem lá dentro da universidade, eles estão muito mais atualizados do que eu, equipamentos, reagentes, novidades, aulas práticas novas que surgiram, né?! Então eles trazem para mim novidades, porque as vezes, igual eu sempre falo, mesmo a gente querendo fazer o melhor, não tem muito tempo para pesquisar, correr atrás, então eles facilitam isso para mim, que novos conhecimentos cheguem até mim [...].
(Leandro – Escola Alvorada, 3 anos e 10 meses de atuação).

Eu tenho aprendido muito a pensar sobre a minha prática. Eu penso muito assim, para o aluno aprender tem que passar conteúdo no quadro mesmo, tem que fazer o aluno decorar a tabuada, porque o que acontece, chega lá no ensino médio e o aluno não está sabendo o conteúdo. Então com os bolsistas trabalhando comigo, eles têm contribuído muito para que eu possa repensar essa minha maneira de pensar, até mesmo a minha prática de avaliação, porque os bolsistas também fazem questões para as provas, então quando eu leio essas questões, eu acabo pensando na minha própria forma de avaliação.
(Ana – Escola Engenho de Sá, 2 anos e 4 meses de atuação).

Como vemos nos relatos, as aprendizagens estão atreladas ao trabalho em equipe, à relação com os outros, à atualização do conhecimento, à prática reflexiva e à avaliação da aprendizagem. Compete-nos reiterar, também, que alguns supervisores (Débora, Laura e Cássia) já haviam destacado, em momentos anteriores, essa questão da contribuição dos bolsistas de iniciação à docência para o seu processo formativo, de modo especial no que tange à atualização, troca de experiências e aprendizagem de novas metodologias.

Sem nos debruçar sobre cada uma das aprendizagens alcançadas, cabe evidenciar aqui que a atuação do supervisor no Programa contribui para a sua própria formação, ampliando assim o seu repertório de saberes e oportunidades dentro do espaço da escola. Desse modo, entende-se que a aprendizagem da docência acontece de forma contínua e não linear, e ocorre, sobretudo, por meio da partilha de ideias e conhecimentos entre os diferentes professores. Já nos dizia Mizukami et al. (2006) que as práticas colaborativas oportunizam reflexões e, tão logo, novas maneiras de aprender a ensinar, novas formas de compreender os conteúdos que ensinam, novas formas de avaliar e novas maneiras de compreender os papéis que exercem na escola, como podemos perceber nos relatos dos nossos entrevistados.

Essas considerações sugerem, portanto, o que Tardif, Lessard, Gauthier (1998) e Garcia (1999) já nos esclareciam: a relação do formador com o formando favorece a aprendizagem e

o desenvolvimento profissional tanto dos sujeitos que formam – supervisores – quanto dos sujeitos que se formam – bolsistas de iniciação à docência.

3.4.6 As concepções dos bolsistas de iniciação à docência sobre a atuação do supervisor

Tendo em vista que um dos objetivos da nossa pesquisa consiste em descrever e analisar a participação dos supervisores no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência, acreditamos na importância de escutar também os bolsistas que participaram das práticas de formação orientadas pelos diferentes supervisores do Programa. Como abordado no percurso metodológico do nosso estudo, desenvolvemos dois grupos focais compostos por seis bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas e outro com sete bolsistas do PIBID de Química, totalizando treze bolsistas, como podemos observar no perfil de caracterização dos licenciandos, ilustrado no Quadro 11:

Quadro 11 – Caracterização dos bolsistas de iniciação à docência

Bolsista	Subprojeto em que atua	Idade	Período em que estava cursando	Tempo de atuação no PIBID (meses)	Escola em que atua
Mariah	Química	20	6º	21	Engenho de Sá
João	Química	20	6º	22	Engenho de Sá
Isabelly	Química	28	Formada	24	Engenho de Sá
Raul	Química	24	8º	21	Engenho de Sá
Pedro	Química	25	Formado	47	Alvorada
Laura	Química	20	6º	27	X ¹²⁷
André	Química	20	4º	3	Violeta
Duda	Ciências Biológicas	20	5º	30	Estácia
Déborah	Ciências Biológicas	20	3º	9	Artêmia
Bianca	Ciências Biológicas	24	7º	22	Juca Procópio
Noé	Ciências Biológicas	21	7º	21	Estácia
Ana	Ciências Biológicas	21	7º	33	Estácia
Maria	Ciências Biológicas	21	7º	21	Engenho de Sá

Fonte: Dados do questionário simples da pesquisa. 2016.

Conforme ilustrado no Quadro 11, observamos que a maioria dos bolsistas são do sexo feminino. Apenas quatro licenciandos são do sexo masculino. Possuem idades entre 20 e 28 anos, com maior predominância da menor idade – 20 anos. Dois bolsistas são formados

¹²⁷ A escola que Laura atua no PIBID não foi contemplada em nossa pesquisa, pelo fato dos supervisores participantes do nosso estudo não atuarem nesta instituição. Isso se deu pelo fato da supervisora, que atuava na escola de Laura, não ter aceitado participar da nossa pesquisa.

enquanto os outros se encontravam entre o 3º e o 7º período do curso, sendo que, a maior parte, cursava os últimos períodos – 6º e 7º. Sobre o tempo de participação no Programa, os licenciandos bolsistas possuem um tempo médio de, aproximadamente, 02 (dois) anos de participação, atuando em 07 (sete) diferentes escolas localizadas no município de Viçosa.

Por meio da análise do conjunto dos depoimentos dos bolsistas de iniciação à docência, elaboramos dois blocos temáticos que emergiram das falas expressadas nos grupos focais. São eles: relações entre supervisor, bolsista e escola e papel exercido pelo supervisor.

Julgamos importante interrogá-los, inicialmente, a respeito da forma como foram acolhidos na escola. Percebemos que, no período de inserção dos bolsistas no espaço escolar, este acolhimento aconteceu por meio de dois modos distintos: um marcado por uma relação tênue; e outro a uma relação mais amigável.

Sobre o primeiro modo observa-se no grupo a ideia de que, quando se adentram no contexto da escola, a relação estabelecida entre eles e os demais professores e funcionários é distante. Isso se justifica pelo fato de os bolsistas se inserirem no espaço escolar sem nenhuma orientação por parte da supervisão, a qual não exerce a sua função de apresentar a escola e os demais profissionais aos bolsistas de iniciação à docência – como constatamos na análise dos subprojetos e nas entrevistas com os supervisores.

Eu senti um estranhamento imenso. Foi muito solto. Eu cheguei, eu já entrei meio que substituindo uma pessoa que tinha entrado anteriormente e eu não recebi muito apoio não. Então foi por mim mesmo [...]. Para mim foi muito estranho, porque eu não conhecia o espaço físico, não conhecia os professores.

(Noé – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

Quando eu entrei [...] foi um estranhamento muito grande [...]. Para mim os primeiros meses foram horríveis, tanto pelo local... pela recepção mesmo. Os professores na secretaria, uma na verdade, não tratava a gente bem, mas acaba que quando um trata assim, o outro vai lá e se acha meio que no direito de fazer a mesma coisa. Trata a gente mal, a gente não tinha abertura para entrar na sala dos professores.

(Bianca – Escola Juca Procópio, Ciências Biológicas).

Muita coisa eu tive que descobrir sozinho, como funcionava, porque não me explicaram algumas regras, algumas coisas assim. Não me deram alguma coisa detalhando tudo que eu podia fazer e não podia fazer na escola, o que era obrigado a fazer e o que não era obrigado a fazer e quem era quem na escola. Aí eu fui descobrindo ao longo da minha participação.

(Pedro – Escola Alvorada, Química).

Tive que correr atrás de fulano, atrás de ciclano, de beltrano, para arrumar o vídeo, então tive que chegar às 7 da manhã para conseguir dar aula depois do intervalo. Essa foi minha dificuldade. Uma escola maior, com [...] muita gente trabalhando e você não sabe a quem recorrer, porque não conhece as pessoas e nem elas te conhecem. Eu tive bastante dificuldade nessa época.

(Isabelly – Escola Engenho de Sá, Química).

Percebemos, desse modo, que no momento em que os bolsistas se inserem na escola, eles se sentem perdidos nesse espaço, pois não possuem orientação e ajuda do supervisor para que ele conheça o estabelecimento de ensino e os seus demais membros (diretor, professores, funcionários), o que resulta em uma falta de apoio dos profissionais da escola, como evidenciado por Aquino (2015). Ao investigar as implicações do PIBID no processo de formação dos licenciandos, o autor constata que alguns bolsistas possuem dificuldades ao se adentrar na escola, sobretudo pela ausência de apoio dos funcionários e do próprio supervisor do Programa, o qual não os insere na cultura escolar.

Contudo, Ana revela que, mesmo sendo apresentada aos diferentes professores da instituição escolar, estes não a apoiavam e não reconheciam o seu trabalho, como podemos observar em seu depoimento:

Quando eu entrei, a gente até foi numa reunião de início de ano, foi apresentado aos professores na reunião e a primeira impressão era que realmente seria muito bem recebido na escola e tudo. Só que as coisas não foram desse jeito. Assim, depois daquele dia, parece que os professores nem lembravam quem a gente era dentro da escola, e aí beleza. Só que assim, cada um no seu quadrado, né?! A gente fazia nosso serviço lá e eles o deles. Só que a direção também, quando a gente procura, parece que não tem muito apoio, mas até que faz o básico para gente. Só que aí a gente desenvolveu uma gincana e precisamos muito do apoio da direção e não tivemos nenhum. A nossa gincana foi nos dois últimos horários da escola e os outros professores entraram para dentro da sala dos professores, fecharam a porta e ficaram lá. Nem participaram. Nem viram os alunos trabalhando, entendeu?! Então a gente acha que muitas vezes os professores menosprezam muito os alunos bolsistas do PIBID que estão ali.

(Ana – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

Sobre tal questão, Gomes, Felício e Batista (2016, p. 117) destacam que, mesmo com toda a “magnitude política e financeira do programa”, existe ainda o desconhecimento das propostas e dos objetivos do PIBID no interior de muitas escolas, o que pode provocar o distanciamento por parte dos seus profissionais. Somam-se a isso os diferentes objetivos e expectativas que se tem em relação ao Programa. De acordo com Ambrosetti et al. (2013), enquanto a universidade e os bolsistas entendem o PIBID como um processo de formação profissional para a docência, essa dimensão formativa ainda não é compreendida pelas escolas, as quais esperam contribuições e apoio para a solução dos problemas do seu dia a dia.

Por outro lado, podemos observar ainda, em menor preponderância, que a inserção de alguns bolsistas acontece de forma amigável. Esse tipo de relação foi evidenciado somente no grupo dos bolsistas do PIBID de Química, sobretudo para os que atuam na escola Engenho de Sá, os quais destacaram o apoio dos outros professores e da direção no decorrer da sua atuação, revelando, assim, uma satisfação com os diferentes profissionais.

Na escola eu fui super bem recebido [...]. Em relação à direção, os funcionários da escola, tudo o que eu preciso é na hora. Pode pegar, pode ir. Então assim, na escola foi supertranquilo quando eu entrei.
(João – Escola Engenho de Sá, Química).

Lá na escola, na [Engenho de Sá], eles receberam muito bem a gente, dava liberdade para gente de trabalhar da forma que a gente queria. Não tive problema quando entrei no PIBID lá não.
(Raul – Escola Engenho de Sá, Química).

Do mesmo modo, Maria evidencia que achou tranquila a sua inserção na escola. No entanto, essa facilidade se deu pelo fato de ela já ter estudado na instituição e se sentir familiarizada com aquele contexto. De acordo com Aquino (2015), os futuros professores, que têm a oportunidade de retornar para as escolas onde já estudaram, sentem uma maior facilidade de se inserir nesse ambiente, pois passam a interagir, muitas vezes, com os mesmos atores da sua época. A diferença é que nesse momento eles passam a ocupar um novo lugar social, ou seja, estão inseridos em um processo de iniciação à docência, aprendendo a profissão. Maria, por sua vez, afirma que, se não tivesse esse conhecimento prévio da escola, ela se sentiria perdida no estabelecimento, pois a supervisora não exerceu a função de apresentar a escola para os diferentes licenciandos bolsistas.

Para mim eu achei que foi mais fácil. Como eu estudei no [Engenho de Sá], então eu cheguei lá, já conhecia o espaço, o material que tinha. Não mudou muita coisa lá. Conhecia os professores, então foi mais fácil de chegar, conversar com a direção, se precisasse, sabia onde estava os materiais e tudo, mas a supervisora não me levou para fazer o conhecimento da escola. Então se eu não soubesse eu ficaria perdida. Observei que meus outros colegas do grupo também ficaram perdidos nisso [...].
(Maria – Escola Engenho de Sá, Ciências Biológicas).

Na busca em analisar a lógica de poder existente em uma pequena comunidade inglesa, Elias e Scotson (2000) colocam em evidência a questão de como um grupo de indivíduos – estabelecidos – é capaz de apoderar-se do poder e utilizá-lo para estigmatizar sujeitos pertencentes a outro grupo muito semelhante – outsiders. Esse primeiro grupo, identificado pelos autores como os estabelecidos, são os moradores antigos da comunidade que ocupam posições de poder e privilégios, sobretudo pelo fato de residirem no local por mais tempo. Em contrapartida, os outsiders são os indivíduos recém-chegados na comunidade, que não fazem parte daquele meio. Essa distinção é identificada, entre outros aspectos, pelo fato dos velhos habitantes já terem estabelecido os seus lugares no âmago das relações sociais, ao contrário do que acontece com os novos habitantes que, sem vínculos sociais, se tornaram meros outsiders na comunidade dos estabelecidos. Isso nos remete justamente ao depoimento de Maria que, ao

destacar a sua familiaridade com os atores da escola – os estabelecidos –, revela a sua facilidade de inserção naquele meio, ao contrário do que aconteceu com os seus colegas de trabalho – os outros licenciandos bolsistas – os quais se sentiram negativamente estigmatizados, ou seja, não pertencentes aquele grupo, dificultando assim as suas oportunidades de agir perante a escola e os seus diferentes atores.

Essas constatações revelam, portanto, a necessidade de o supervisor desempenhar a tarefa de proporcionar aos bolsistas o conhecimento do contexto da escola, função esta que lhe é atribuída nas próprias normatizações do PIBID – como apreendemos na análise dos subprojetos aqui focalizados. A necessidade de exercer esta ação é aferida por Bourdreault e Pharand (2008), por meio das contribuições de Benites, Sarti e Neto (2015), os quais revelam que os futuros docentes que estão iniciando a sua inserção profissional consideram fundamental ter um professor – supervisor – que os coloque na rotina da escola e da sala de aula, a fim de que o permita conhecer o espaço escolar e o trabalho docente.

Em relação à atuação do supervisor no processo de formação dos bolsistas, os depoimentos do conjunto dos licenciandos revelaram que os supervisores desempenham diferentes ações dentro da escola, tais como: realizam reuniões, atribuem regências (aulas teóricas e práticas) e solicitam e/ou apoiam no desenvolvimento de projetos temáticos.

A ação de realizar reuniões com os bolsistas de iniciação à docência foi evidenciada de forma preponderante no grupo focal do PIBID de Ciências Biológicas. Os bolsistas apontaram que esses momentos são destinados para o planejamento das ações e para dialogar sobre as questões ligadas ao trabalho na escola.

Primeiro de tudo a gente faz reuniões para planejamento das nossas atividades, [...] a gente discute sobre tudo o que a gente já fez e tudo o que a gente vai fazer. Então a gente senta de 15 em 15 dias agora, mas era toda a semana, para fazer planejamento mesmo e para ela fazer as solicitações que ela precisa para gente. E para discutir sobre tudo o que está acontecendo na escola e tal.
(Ana – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

O depoimento acima evidencia a importância das práticas colaborativas desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto a ação de planificar as ações como a de discutir sobre os aspectos relacionados ao cotidiano da escola, revelam a existência de espaços destinados à partilha das práticas e de reflexão sobre o trabalho do professor, sob a orientação do supervisor. Contudo, para além do diálogo sobre a prática docente, é fundamental que a teoria faça parte desse processo formativo, pois é por meio da articulação desses dois tipos de conhecimentos – teórico e prático – que os professores serão conduzidos pelos caminhos adequados da reflexão (LALANDA; ABRANTES, 1996; MIRANDA, 2001).

A esse respeito, Forte e Flores (2012) destacam que uma das contribuições da prática de colaboração são os efeitos que ela proporciona para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que favorece a satisfação profissional associada aos bons resultados alcançados na escola e ao fato de resolverem as dúvidas, os problemas e os desafios em conjunto com os outros colegas. Existe, portanto, segundo as autoras, “[...] uma relação mútua e de complementariedade entre a colaboração e o desenvolvimento profissional” (FORTE; FLORES, 2012, p. 916) dos professores.

Ainda sobre a ação de realizar reuniões, Duda foi a única do grupo do PIBID de Ciências Biológicas que destacou que a supervisora não realiza essa ação com os bolsistas, o que, segundo ela, prejudicou muito o desenvolvimento das ações na instituição escolar.

De tudo o que eles falaram aqui [bolsistas PIBID/Ciências Biológicas] você imagina o oposto. Em relação ao planejamento não tinha nenhum e isso prejudicou demais, prejudicou o grupo, prejudica o andamento quando não tem o planejamento.... É difícil! A gente não tem contato. [...] Então em relação ao planejamento a gente não tinha nenhum [...]. Era mais aquela coisa de boca, semana que vem quero isso e isso, faz isso. Ou então a gente preparava uma aula toda e chegava lá e já mudava. A minha experiência com essa supervisora foi bastante complicada.
(Duda – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

Vemos que a relação entre a bolsista e a supervisora foi caracterizada como distante, sem diálogo. Não havia momentos coletivos para elaborar o planejamento das ações e nem mesmo para discutir a respeito das situações práticas vivenciadas na escola. Tal conduta da supervisora revela a ausência de uma ação formativa ao longo desse processo de formação, na medida em que não existem interações entre ela e os bolsistas de iniciação à docência no espaço da escola. Isso se torna preocupante, pois, como afirmam Ambrosetti et al. (2013), os momentos de reuniões, debates e reflexões coletivas sobre as experiências vividas na escola são fundamentais para a aprendizagem da docência.

Percebemos que no grupo do PIBID de Química essa ação de realizar reuniões não foi muito assinalada pelos bolsistas, sendo mencionada apenas por João, o qual destacou que esses momentos são destinados a discutir temáticas relacionadas com o cotidiano da escola. Como vimos, espaços como esses possibilitam a constituição do conhecimento profissional, na medida em que este se constrói por meio de vivências e análises da prática na qual o professor está inserido. No entanto, como salientam Ambrosetti et al. (2013, p. 169), este conhecimento deve ser construído em “[...] constante dialética entre a prática docente e a formação teórica”, revelando, desse modo, a necessidade de as discussões teóricas fazerem parte desses momentos de diálogos relacionados ao trabalho docente.

A gente nas reuniões discutia muito questões da escola. Falava, nossa, isso não está funcionando. Discutia muito em relação tipo, comportamento do aluno. Então assim, a gente teve reuniões em que a gente debatia isso. Mas assim, não é definido a reunião é para isso. Chega lá e fala: – “vamos conversar”. Conversar de que? Conversar sobre comportamento de aluno na escola. Aí falava o que funcionava, o que não funcionava. (João – Escola Engenho de Sá, Química).

Diante disso, somos levados a indagar se nesses momentos de reuniões existem também espaços destinados para a elaboração dos planos de ação a serem realizados pelos bolsistas no espaço escolar, assim como acontece no PIBID de Ciências Biológicas. Isso porque, nenhum bolsista realçou a existência (ou não) do planejamento das ações em conjunto com os supervisores. No entanto, por meio das entrevistas, os supervisores sublinharam que realizam este planejamento de forma conjunta com os licenciandos. Desse modo, acreditamos que essa ação pode não ter sido lembrada e mencionada pelos bolsistas pela maneira como tal momento é conduzido pelo supervisor, tendo em vista que, conforme foi destacado por João, o supervisor não prepara a reunião, decidindo o que será discutido naquela mesma ocasião, ou, ainda, por se tratar de uma ação esporádica entre os diferentes supervisores que atuam nesse subprojeto.

Sobre a ação de atribuir regências aos bolsistas de iniciação à docência, esta foi evidenciada pelo conjunto de licenciandos bolsistas participantes do nosso estudo. No grupo do PIBID de Ciências Biológicas apreendemos que essa ação acontece de forma contínua, pois os bolsistas estão continuamente desenvolvendo aulas nas classes em horário regular. No entanto, eles revelaram inquietações a respeito dessa ação atribuída pelo supervisor, sobretudo no período de inserção no cotidiano escolar, como podemos observar a seguir:

Eu fui jogada dentro de uma sala de aula sem saber preparar um plano de aula, sem ter uma orientação de como fazer um plano de aula, sem ter uma preparação de como agir dentro de uma sala de aula. Tinha sido combinado assim, você vai fazer um acompanhamento de x tempo já que você está começando. Não teve esse acompanhamento de x tempo. Então, de cara, eu já tive que pensar, vou ter que preparar uma aula, vou ter que fazer. Então aquilo para mim, por mais que... Beleza, entrei no curso de licenciatura, quero fazer isso, entrei no PIBID, mas a gente não teve uma preparação antes, então para mim foi muito complicado. (Bianca – Escola Juca Procópio, Ciências Biológicas).

Eu dei minha primeira aula assim que eu entrei. Praticamente entrei no final de março, dei uma aula no início de abril. Foi difícil porque eu não sabia direito como lidar com os alunos assim [...]. (Déborah – Escola Artêmia, Ciências Biológicas).

Na primeira semana eu já estava assumindo a turma toda, a professora saía, me deixava sozinha e era isso aí sabe. Nos primeiros meses foi muito difícil [...]. (Duda – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

As falas revelam que o supervisor atribui a regência aos bolsistas no momento em que eles se inserem no espaço escolar, sem ao menos terem tido a oportunidade de conhecer melhor a sala de aula e o trabalho docente. Soma-se a isso a ausência do supervisor nos momentos da aula, assim como uma falta de orientação, por parte do supervisor, de como planejar uma aula e agir no espaço da sala de aula.

Referindo-se ao lugar da prática como espaço de aprendizagem profissional, Pérez-Gómez (1995, p. 110-111) evidencia que, apesar da prática ter que representar a realidade da aula, com todas as suas “características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito”, é necessário que ela proteja o formando “das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional”. Portanto, ela deve ser um espaço real no qual o futuro professor tenha a oportunidade de observar, analisar, atuar e refletir, contudo, sem a inteira responsabilidade que se tem o professor da escola básica – supervisor, sobretudo quando se trata de um formando iniciando-se na docência, o qual não possui o conhecimento do funcionamento da escola e do trabalho docente, como é o caso dos bolsistas citados.

Já no grupo do PIBID de Química, essa ação de atribuir regência acontece de forma pontual, apenas uma vez por bimestre, sendo denominada pelos bolsistas de “aula inesquecível”. Assim, ao contrário do que é realizado no PIBID de Ciências Biológicas, os bolsistas de Química realizam essa ação de forma esporádica na escola. Com isso, o espaço na sala de aula se torna um momento destinado a acompanhar e observar as aulas do supervisor em detrimento de atividades mais ativas e de intervenção, como por exemplo, o desenvolvimento de aulas em conjunto com o professor supervisor. Analisamos que essa pouca atuação do bolsista dentro da escola se justifica pelo fato de eles desenvolverem aulas extraturno semanalmente para os estudantes em um espaço específico da universidade, espaço este destinado e estabelecido pela coordenação de área, como podemos perceber nos depoimentos a seguir:

Assim, importância mesmo, o importante mesmo que eu vejo é [nome do espaço específico da universidade]. Toda semana a gente está na [nome do espaço específico da universidade] dando aula. Na escola você tem seu tempo lá. Lá na escola é tipo assim, você foi na escola? Você acompanhou as aulas? Você assistiu as aulas? [...] Então na escola, basicamente, observamos aulas do supervisor.
(João – Escola Engenho de Sá, Química).

A gente não trabalhava na escola. A gente dava uma aula inesquecível por mês. E a gente trabalhava aqui na [nome do espaço específico da universidade]. Então isso distanciava um pouco da escola [...]. Então eram poucos os trabalhos que a gente desenvolvia na escola sem ser nessa aula especial [aula inesquecível].
(Isabelly – Escola Engenho de Sá, Química).

Nesse espaço específico da universidade, no qual os bolsistas trabalham, a atuação do supervisor se restringe apenas em incentivar os alunos da escola em participar das aulas ministradas pelos bolsistas. Tal incentivo é realizado, muitas vezes, por meio da atribuição de notas aos estudantes da escola que frequentam as aulas. Os supervisores, portanto, não participam da orientação e não acompanham os licenciandos bolsistas no desenvolvimento das aulas nesse espaço da universidade, sendo esse papel desenvolvido pela coordenação de área, como evidenciado também por alguns supervisores em nosso estudo. E, muitas vezes, essas aulas não acompanham o mesmo ritmo da escola, pois o planejamento delas é realizado com a coordenação de área, a qual se compromete em orientar os bolsistas nesse espaço específico.

A supervisora incentivava dando pontos aos alunos da escola, [...] porque a escola é longe, então para vir aqui é difícil demais. As turmas estavam cada vez mais diminuindo. A coordenadora cobrando presença, não tem aluno, vai perder bolsa. Então a supervisora fazia esse papel de incentivar a vir. [...] E a coordenadora que orientava a gente nessas aulas que a gente dava aqui.
(Isabelly – Escola Engenho de Sá, Química).

Desse modo, quando pensamos na ação do supervisor junto aos bolsistas, no contexto da escola, as aulas no espaço da universidade acabam contribuindo para um distanciamento dos licenciandos do contexto escolar, comprometendo a própria atuação do supervisor (THOMAZ, 2016), como foi demonstrado por alguns supervisores em nosso estudo. Diante disso, Isabelly afirma que os professores supervisores ainda não compreendem a sua função no PIBID: “Eu acho que eles ainda não reconhecem o papel deles”. João, por outro lado, aponta que os supervisores desenvolvem o seu papel a partir daquilo que é atribuído pela coordenação de área, não desenvolvendo o seu papel de orientador, mas sim de cumpridor de tarefas demandadas pela coordenação.

Ele não se vê como um guia, orientador. Eu acho que ele se vê mais como, tipo assim, tenho que obedecer quem está acima de mim, o coordenador. Tipo assim, assim como os bolsistas tem que me dar uma resposta, eu tenho que dar uma resposta ao meu coordenador porque também sou bolsista. A parceria entre bolsista e supervisor existe, agora, entre supervisor e coordenador eu não vejo isso. [...] É muito falha de falta de comunicação de supervisor com coordenador. Desde que eu entrei no PIBID sempre falei isso. Eles não conversam. Não tem diálogo. Mas eu acredito também que não tem diálogo porquê... Eu não diria que é um medo, mas sabe que não vai valer de nada. Saliva vai gastar à toa [...]. Por exemplo, a ideia da [nome do espaço específico da universidade] é literalmente fazer um cursinho, porque a gente não anda junto com a matéria, aí, por exemplo, no primeiro ano a professora fala que a gente vai até x, a nossa coordenadora fala: “Não! A gente vai fazer x, y e z. A gente vai até z”.
(João – Escola Engenho de Sá, Química).

O excerto acima nos remete à discussão de Sarti (2012) sobre o lugar, muitas vezes não evidente, que o professor da educação básica ocupa na formação dos professores. Isso acontece,

segundo a autora, pelo fato de se tratar de duas culturas profissionais muito diferentes. Enquanto a cultura profissional partilhada na universidade está “[...] ancorada em valores e práticas acadêmicas que alcançam legitimidade social suficiente para nomear, descrever e explicar teoricamente fenômenos relacionados ao ensino, à aprendizagem, ao trabalho docente e à instituição escolar”, a cultura partilhada entre os professores das escolas está “[...] vinculada ao trabalho cotidiano escolar, pela ação diante dos eventos e das muitas urgências impostas à vida ordinária institucional e, portanto, pelo interesse em informações que lhes auxiliem a tomar decisões sobre esses acontecimentos que se sucedem cotidianamente”. Tem-se, assim, que essa diferença de posições ocupadas entre os docentes universitários e os professores da escola básica tem dificultado o “[...] estabelecimento de relações mais estreitas e recíprocas entre eles no triângulo da formação docente” (SARTI, 2012, p. 333).

Em se tratando da ação de solicitar e/ou apoiar no desenvolvimento de projetos temáticos, ela foi evidenciada, em maior proporção, nas falas dos bolsistas do PIBID de Química, os quais afirmaram que a atuação do supervisor está mais voltada para essa ação. Acreditamos que tal ação foi a mais destacada pelos bolsistas do subprojeto de Química, pelo fato de proporcioná-los, segundo Thomaz (2016, p. 15), “uma atuação mais ativa e participativa” na escola, o que pode contribuir para “a reflexão e potencializar a capacidade de inovação dos bolsistas”. Contudo, a atuação do supervisor na realização dos projetos se restringe apenas ao seu cumprimento, pois eles não participam da sua elaboração e execução em conjunto com os bolsistas. E, quando participam, o seu papel se limita a sugerir a temática e providenciar os materiais necessários para a sua efetivação.

O supervisor é basicamente projeto. Porque eles pedem para gente escrever nosso projeto. A gente escreve, o projeto tem que ser realizado na escola. A gente leva o projeto para escola. Aí o supervisor fica por conta de ajudar a gente no projeto [...] Mas assim, eu que tenho que fazer um projeto e são para muitas turmas. No meu caso, é um projeto que vai envolver oito turmas de primeiro ano [...]. Aí, por exemplo, a professora queria fazer o dia da química e eu falei com ela que eu não dou conta. Porque ela quer fazer o dia da química, mas para ela é lindo, porque ela fala: “Vamos fazer o dia da química. Tudo que vocês tiverem dificuldade vocês falam com o João”. Aí vai eu, sozinho, atender 8 turmas. Cadê a ajuda?
(João – Escola Engenho de Sá, Química).

A gente escreve esse projeto nas férias de final de ano e entrega no início do ano. No projeto que eu escrevi esse ano, eu falei: “Estou com um projeto muito bom, mas acho que não vai dar para gente fazer porque o orçamento vai ficar meio caro, porque tem que comprar muita coisa”. Ela [supervisora] falou: “Me passa o projeto”. Ela leu e falou: “A gente vai fazer. Eu vou arrumar”. Ela arrumou com a escola. A escola arrumou todo material que precisava. Não estou tirando um centavo do meu bolso para fazer o projeto.
(Mariah – Escola Engenho de Sá, Química).

Observamos, desse modo, que o papel do supervisor na escola está muito ligado à questão de prestar ajuda aos bolsistas – sobretudo material – para o desenvolvimento dos projetos temáticos e não à questão de orientá-los e acompanhá-los em sua execução. Diante disso, acreditamos que essa ação necessita ser reavaliada pelos supervisores, de modo a promover momentos e espaços onde se discute e se partilha as ideias, os problemas e as dificuldades encontradas durante a edificação e execução do projeto, permitindo, assim, “[...] o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação-ação, em que os indivíduos possam transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem” (FORTE; FLORES; 2012, p. 917).

Ainda sobre a ação de solicitar e/ou apoiar no desenvolvimento de projetos temáticos, Ana foi a única do PIBID de Ciências Biológicas a destacar que o supervisor desempenha essa atividade na escola. No entanto, ela não ofereceu muitos detalhes a respeito. Inferimos que isso pode estar atrelado ao fato de os bolsistas estarem muito envolvidos com a execução de aulas no espaço escolar, resultando, inclusive, “na intensificação do seu trabalho”, como destacado por Aquino (2015, p. 92), o que dificulta o desenvolvimento de outras atividades no contexto escolar.

Os depoimentos do conjunto de bolsistas também foram significativos no sentido de assinalar as diferentes contribuições do supervisor no processo de formação inicial docente. As contribuições foram mais realçadas no grupo dos bolsistas do PIBID Ciências Biológicas. Isso porque, ao contrário dos bolsistas do PIBID de Química, o supervisor atua de forma contínua e direta com os licenciandos no espaço escolar.

Os bolsistas, de um modo geral, percebem que os supervisores podem contribuir de dois modos distintos para a sua formação: de modo positivo ou, em menor proporção, de modo negativo. Em relação ao primeiro modo – positivo –, muitos foram os depoimentos que sinalizaram a contribuição do supervisor no sentido de ensinar questões relacionadas a situações práticas de ensino, como se vê nos depoimentos a seguir:

Eu vejo que ela sempre ensina a gente a se adaptar à realidade daquele aluno, não fazer nada muito assim... Que menos é mais, entendeu?! Dá o conteúdo que necessita ser dado, mas de acordo com a diferença de cada turma, a dificuldade de cada um. [...] ela entende a realidade da sala de aula mesmo. Práticas da sala de aula. Eu aprendo a ser professora com ela [...].
(Maria – Escola Engenho de Sá, Ciências Biológicas).

Teve uma aula que eu precisava queimar magnésio. Fita de magnésio. Eu não estava conseguindo queimar de jeito nenhum. A professora pegou, acendeu o fogão da cozinha da escola e colocou para esquentar lá, aí acendeu a cinza. Você viu que ela tem muito mais experiência. Porque assim, eu estava com o fósforo. A temperatura

do fósforo não ia aguentar. Ela foi no fogão que eu não sabia e fez.... Então é a questão de prática, experiência que ela sabe ali para ensinar.
(Pedro – Escola Estácia, Química).

Ela ajuda a gente também no plano de aula. A gente fala que pensou nisso, ela fala: “Pode ser legal”, ou se não, “Temos que repensar sobre isso, isso pode não dar certo”.
(Ana – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

Vemos, nas falas dos bolsistas, que o supervisor contribui no sentido de ensinar a adequar os conteúdos à realidade do aluno, a elaborar o plano de aula e o modo de ensinar o conteúdo. São conhecimentos relacionados ao que Shulman (2014) denomina de conhecimento de conteúdo específico, o qual se refere a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona. Este deve ter uma sólida compreensão do conteúdo, bem como um bom conhecimento de como ajudar seus alunos a entendê-la; conhecimento pedagógico geral, que envolve o conhecimento dos objetivos e propósitos educacionais, de manejo de classe, de ensino aprendizagem, de como os alunos aprendem, ou seja, transcende o domínio de uma área específica; e conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual é uma combinação do conhecimento da matéria e do conhecimento do modo ensiná-la, refere-se a um novo tipo de conhecimento, pois é revisto e aprimorado pelo próprio professor, é uma elaboração pessoal do docente ao lidar com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante a formação.

Alguns bolsistas, de modo especial os licenciandos do PIBID de Ciências Biológicas, destacaram ainda aprendizagens ligadas ao agir do professor: suas posturas, a constituição de valores, a dedicação e o prazer para com o trabalho. Durante o exercício profissional, os professores necessitam, para além de uma base sólida de conhecimentos, de posturas que implica um trabalho emocional, ou seja, “[...] está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria” (DAY, 2001, p. 24). De acordo com Day (2001), a forma como os professores reagem também é essencial para a qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto da sala de aula.

E tipo assim, uma coisa que a gente vê nela [supervisora] e quer para gente é o gosto que ela tem em dar aula. A gente vê que ela está ali porque ela realmente gosta do que ela faz, então acaba que a gente fica assim, também quero ser assim.
(Ana – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

Eu acho assim, que a contribuição para mim da supervisora é principalmente na construção da identidade docente, que eu acho que é com certeza a construção de valores. Valores do professor, valores de quem está ensinando. Eu acho que é principalmente isso porque ela é muito ética, então eu acho que são os dois pontos de base.

(Noé – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

Com essa professora agora eu também estou aprendendo assim, vários valores e como lidar mesmo com as diferenças, porque ela já deu aula para todas as séries assim, então ela ensina muito isso para gente e eu estou tendo uma grande formação com ela. Bastante exigente e ensina muita coisa.

(Maria – Escola Engenho de Sá, Ciências Biológicas).

Percebemos que nesse processo de iniciação à docência o papel do supervisor é fundamental, como salientam Ambrosetti et al. (2013, p. 165). Para os autores, é o professor da educação básica “[...] quem apoia e orienta o aluno não apenas para desenvolver as atividades pedagógicas previstas, mas no aprendizado das posturas, rotinas e normas instrucionais, nem sempre claras para o ingressante no espaço escolar”.

Um aspecto que emerge nesse processo de prática orientada é a competência e a capacidade de ensino do supervisor, o qual é evidenciado por Maria: “Bastante exigente e ensina muita coisa”. Outros bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas também destacaram aspectos que convergem com esse papel desempenhado pelo supervisor, como podemos observar nas falas a seguir:

Eu acho também importante destacar que [...] a nossa supervisora ela dá muito apoio as atividades, ela é superaberta e ela sempre acompanha a gente desde o começo de todas as atividades. Pega no pé, “que dia vai me mandar isso”.

(Noé – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

A supervisora dá muito reconhecimento para gente [...]. Ela cobra, mas ao mesmo tempo ela é uma pessoa muito boa para gente de amizade. A gente tem ela no *WhatsApp*, a gente tem um grupo no *WhatsApp*. Ela é uma pessoa que estimula muito a gente, que está sempre ali com a gente. Vemos reconhecimento nela e ela vê reconhecimento na gente. [...] ela elogia a gente sempre, mas também não é só elogio não. Ela pega no pé quando precisa pegar, briga quando precisa brigar. A gente sempre fala que não tem o que reclamar dela. É uma supervisora excelente! Ela estimula a gente a querer estar ali.

(Ana – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

Os depoimentos acima vão ao encontro dos estudos de Nóvoa (2013), o qual afirma que um professor que venha a exercer a função de ensinar futuros docentes deve possuir disposições diretamente relacionadas com as disposições enunciadas pelos bolsistas de iniciação à docência, tais como: ser um professor prestigiado pelos outros docentes, ser atento, saber escutar e ser um

professor que saiba criar um clima de trabalho que favoreça um diálogo aberto e, ao mesmo tempo, franco entre os pares.

De outro modo, alguns depoimentos dos bolsistas do PIBID de Química foram importantes no sentido de assinalar que os supervisores poderiam contribuir mais para a sua formação inicial se eles – bolsistas – estivessem mais inseridos no cotidiano escolar, desenvolvendo um trabalho contínuo e mais ativo, tendo, para isso, a colaboração e orientação do supervisor, como acontece no PIBID de Ciências Biológicas.

Eu acho que se a gente estivesse ali, contribuindo em horário regular, seria uma forma do supervisor participar mais também, de contribuir mais para a nossa formação. Porque ele não vem para ver nossas aulas na [espaço específico da universidade]. Então seria uma forma de ele estar atuando mais também.
(Isabelly – Escola Engenho de Sá, Química).

Mas, apesar desse pouco envolvimento com a escola e, conseqüentemente, com o supervisor, alguns bolsistas do PIBID de Química sinalizaram que, além de ajudar na elaboração do plano de aula, o supervisor contribui também na elaboração de provas aos estudantes da escola, o que vai envolver a aprendizagem de diferentes técnicas de avaliação. E o interessante é o papel devolutivo exercido pela supervisora, a qual se preocupa em mostrar aos licenciandos bolsistas se as questões da prova estão ou não adequadas aos estudantes. De acordo com Day (2001, p. 83), o processo de *feedback* é essencial para a reflexão, pois “[...] não só desafia as competências emocionais e cognitivas dos docentes”, mas “também os valores pessoais e profissionais que lhes são subjacentes e que constituem o centro da prática profissional”.

Eu já montei prova, mandei, e ela [supervisora]: “Nossa, gostei!”. Ou então, “Essa questão acho que não está boa. Vai puxar um pouco demais e os meninos não estão preparados para ter essa interpretação”. O bom é que ela dá esse *feedback* para gente.
(Laura – Escola x, Ciências Biológicas)

Em se tratando do modo negativo do supervisor de contribuir para a formação inicial dos licenciandos, Duda foi a única bolsista, entre todos os participantes dos grupos focais, a colocar em evidência esse tipo de contribuição, como podemos ver em sua fala:

Ela [supervisora] é o tipo que já está de saco cheio de dar aula, sabe. Ela é do tipo que não aguenta mais, que já está doida para aposentar e leva aquele trem com a barriga. É uma coisa que me chateava muito ver isso. A postura dela, sabe, aquela cara de cansada, doida para aposentar logo mesmo. Cansou disso tudo.
(Duda – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

E complementa em outro momento:

Devia ser mais selecionado o critério. [...]. Meu primeiro semestre com ela foi terrível. Eu queria mudar de curso. Tanto que no final do semestre passado eu já estava doida já para mudar de curso. Eu cheguei a fazer cursinho para mudar de curso. Foi assim, um trauma. Nossa, muito difícil! Minha relação com ela era muito difícil. Eu não concordava com a postura dela em sala de aula, dos comentários que ela fazia com os alunos, dos xingamentos, sabe. Eram coisas que não batiam com meu ponto de vista. Com o que eu entendo de educação como professora. [...]. E outra coisa também, ela nunca estava comigo na sala de aula. Deixava a turma para eu resolver tudo e ela resolver a vida dela. Aí era essas coisas assim que eu não concordava, porque era toda semana. Eu assumia a turma sozinha toda semana. Ela não estava em nenhum momento em sala de aula. Enquanto eu assumia a turma, ela ia fazer outras coisas dela fora da sala. [...]. Ela vai para sala dos professores, fica na diretoria, mexe no computador, resolve a vida dela, corrige prova em outro lugar e eu fico com a turma. [...].

(Duda – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

As reclamações de Duda estão relacionadas à falta de competências da supervisora para atuar como um profissional que participa da formação inicial de futuros professores. Competências essas que estão atreladas ao seu agir profissional, ou seja, “[...] demonstrar níveis de dedicação e compromisso [...] e uma procura constante de um desempenho cada vez melhor” para com o ensino. “Ao mesmo tempo implica estabelecer relações interpessoais apropriadas e empáticas com os alunos [...] e lidar com profissionalismo com os colegas” (DAY, 2001, p. 23).

Diferentemente do proposto pelas normatizações do PIBID, as atitudes da supervisora contribuíram para desestimular a bolsista a exercer a profissão docente, na medida em que ela evidencia o seu trauma e a sua vontade de mudar de curso, inserindo-se, inclusive, em um cursinho preparatório para o vestibular. Diante disso, ela destaca ainda a necessidade de se repensar melhor os critérios para a seleção de supervisores do Programa. Como constatamos na análise dos documentos do nosso estudo, esses critérios não sinalizam as disposições necessárias que o professor da escola básica, como formador, necessita para exercer o seu papel de ensinar/formar. Segundo Alarcão (1996, p. 23-25), deve-se proporcionar às novas gerações docentes “[...] oportunidades para recorrerem a profissionais competentes que os iniciem na sua profissão mas também na sua aprendizagem profissional”, devendo, portanto, “[...] os formadores ser escolhidos entre os melhores elementos do corpo docente”.

Esse tipo de experiência revela o papel fundamental que o supervisor exerce nesse processo formativo dos futuros professores. Isso porque o seu papel pode contribuir tanto para motivar os bolsistas a exercer a profissão, como também pode desestimulá-los a exercer a docência (NEVES, 2014; AQUINO; 2015). Há, assim, o reconhecimento, por parte dos

bolsistas, da importância que o supervisor assume frente à sua formação inicial. O depoimento de Bianca é ilustrativo nesse sentido: “Eu acho que o supervisor tem uma função muito importante, porque ele está na escola com a gente o tempo todo”.

A respeito das estratégias formativas utilizadas pelos supervisores ao longo do processo de formação dos bolsistas, foi marcante nos grupos a ausência da utilização de estratégias de formação. A única menção dos licenciandos foi a respeito da escrita dos relatórios. No entanto, percebemos que esse registro não se torna um espaço formativo, pois este momento é destinado apenas para relatar e descrever sobre as atividades realizadas e não há indícios de participação do supervisor no processo.

Não é um portfólio que fazemos, nada disso. O que a gente faz são relatórios. Então a gente faz assim: cada um vai anotando o que faz, até porque a gente faz coisas diferentes em turmas diferentes. Então cada um tem o seu controle. “Ah, eu fiz isso, tantas horas para fazer isso”. A gente tem a atividade e a hora que a gente gastou. A gente tem foto disso, a gente registra e tudo e deixa guardadinho. Depois a gente vai fazer o relatório mensal que é individual. Aí a gente faz. Mesma forma. Atividade, a hora e os anexos que tiver. Por exemplo, uma aula, vou ter roteiro da aula e foto da aula tudo anexado. E depois a gente vai fazer o relatório parcial que é de todo mundo junto, do grupo da escola. Aí que é complicado porque é uma chatice de fazer. Junta as atividades de todo mundo nesse relatório.
(Ana – Escola Estácia, Ciências Biológicas).

Temos modelos disponíveis para fazer os relatórios. [...] temos que colocar todas as atividades que realizamos e o que pretendemos realizar, dificuldades que estamos encontrando, como está o contato com a professora...
(Mariah – Escola Engenho de Sá, Química).

Percebemos, ainda, a insatisfação dos bolsistas frente a escrita dos relatórios. Essa insatisfação pode ser provocada, de modo especial, no grupo dos bolsistas do PIBID de Química, pelo fato desse momento se tornar apenas uma prestação de contas e não um espaço destinado a reflexões e registros em conjunto com o supervisor, na intenção de possibilitar uma atitude reflexiva e crítica sobre a própria prática docente. Essa dimensão crítica “[...] vai se constituindo no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar e na vivência da complexidade que envolve o trabalho do professor” (AMBROSETTI et al., 2013, p. 167), sendo a colaboração entre os professores um fator fundamental para se estabelecer os diálogos e as reflexões de modo mais efetivo (FORTE; FLORES, 2012; LIMA; FIALHO, 2015).

Em suma, constatamos que, ao se inserirem no contexto escolar, os bolsistas sentem dificuldade para lidar com os diferentes membros das escolas (outros professores, diretor, funcionários). Essa dificuldade está atrelada ao fato dos supervisores não exercerem a função de apresentá-los ao espaço escolar e aos profissionais nele inseridos, o que resulta, entre outros

aspectos, em uma falta de apoio dos profissionais da escola no desenvolvimento de suas atividades.

Verificamos, ainda, que os supervisores desempenham, basicamente, três funções no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência: desenvolvem reuniões, atribuem regências e solicitam e/ou apoiam no desenvolvimento de projetos temáticos na escola. Assim sendo, por meio do exercício dessas atribuições, os supervisores exercem o papel de acompanhar, apoiar, orientar e/ou ensinar conhecimentos relativos a questões práticas de ensino, ou seja, modo de ensinar os conteúdos, adequá-los à realidade da sala de aula, elaborar plano de aula, assim como posturas, valores e dedicação para com o ensino. São saberes, portanto, que se originam na prática cotidiana dos professores em confronto direto com as condições da profissão (TARDIF, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho concebeu a possibilidade de compreendermos o lugar que o professor da educação básica – supervisor do PIBID/UFV de Ciências Biológicas e Química – ocupa na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência. Tivemos como noções teóricas centrais os estudos sobre a formação de professores, a aprendizagem da docência e os professores formadores, os quais surgem como novos atores agindo na formação docente. Resgataremos, pois, em forma de síntese, algumas das análises que fizemos ao longo desta pesquisa, a fim de articulá-las por meio dos diferentes instrumentos de coleta de dados – análise documental, questionário, entrevista semiestruturada, grupo focal – utilizados no decorrer deste estudo. Essas fontes de coleta de dados se revelaram como importantes instrumentos de investigação, na medida em que possibilitaram, por meio da triangulação das informações, o nosso acesso às diferentes perspectivas dos professores sobre a sua participação no processo de formação das novas gerações docentes, nos permitindo, assim, alcançar todos os nossos objetivos específicos pretendidos. Esses objetivos se referem as ações de formação descritas nos documentos e previstas aos supervisores; suas motivações para se inserir no Programa; sua participação no PIBID e os significados que atribuem ao seu papel na formação dos licenciandos bolsistas.

Referente às ações de formação prescritas nos documentos aos supervisores, apreendemos que o próprio edital do Programa – elaborado pelo órgão público CAPES –, apesar de estabelecer o papel a ser exercido pelo supervisor, o descreve de forma muito burocrática. São estabelecidos regulamentos e procedimentos mais voltados para a prestação de contas e não para as estratégias e ações de formação que necessitam ser realizadas com os licenciandos bolsistas no cotidiano escolar. Soma-se a isso as ações prescritas nos subprojetos aqui focalizados – construídos pela coordenação de área (docentes universitários) –, os quais buscam enquadrar o papel do supervisor a partir das normatizações do Programa, sobretudo quando se trata do subprojeto do PIBID de Química, que faz do professor supervisor um cumpridor de tarefas demandadas pela coordenação de área.

Ademais, é a CAPES e os professores universitários que elaboram as ações de formação a serem exercidas pelos supervisores. Ao delinearem as estratégias e ações norteadoras da formação docente no âmbito do PIBID, os professores da escola básica não participam dessa elaboração. Essa constatação revela que o poder público – CAPES – e a universidade – docentes universitários – vêm ocupando um lugar de protagonista na formação dos professores. Isso se deve à diferença de culturas partilhada entre os professores da escola e os docentes universitários, onde se tem que a cultura profissional universitária possui uma maior

legitimidade social para eleger e ditar as questões relacionadas à aprendizagem, ao ensino, ao trabalho do professor e à escola, ao se comparar com a cultura escolar, a qual está vinculada ao trabalho do dia a dia, possuindo, portanto, um menor prestígio social (SARTI, 2012; 2013).

Apreendemos, ainda, que os motivos que levaram os supervisores a se inserir no PIBID estão atrelados, sobretudo, ao contexto de trabalho no qual estão inseridos. Isso porque, as precárias condições de trabalho desses professores supervisores – jornada de trabalho alta, infraestrutura precária das escolas em que atuam, baixos salários –, faz com que o apoio e a colaboração em seu trabalho possibilitem o desenvolvimento de aulas práticas e o uso de metodologias mais diversificadas, permitindo, assim, o aprimoramento do seu trabalho na escola.

A respeito das ações que os supervisores realizam com os bolsistas de iniciação à docência, averiguamos que eles desenvolvem a maioria das atividades prescritas nos subprojetos. Assim sendo, como principais atuações, ficaram destacadas: estabelecem, orientam e acompanham os bolsistas nas aulas e atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula; desenvolvem reuniões em conjunto com os estudantes; e estabelecem e apoiam os licenciandos na realização de projetos temáticos na escola.

Em relação às aulas ministradas e à participação nas atividades da sala de aula, os supervisores desenvolvem mais essa ação quando os licenciandos têm a oportunidade de estarem inseridos de forma contínua no espaço escolar. Quando esta oportunidade não é concedida a eles, menos possibilidade o supervisor possui para atuar na formação dos bolsistas. É possível pensar, portanto, que essa constatação nos remete à estreita relação entre a universidade e a escola, em que o desempenho de uma atuação mais ativa por parte dos professores da educação básica depende, principalmente, de uma boa relação entre os professores da universidade e os professores da escola.

Quando os bolsistas de iniciação à docência estão inseridos no espaço da sala de aula, sob o acompanhamento do professor da escola básica, constatamos que 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 conhecimentos que envolvem tanto um alicerce de saberes, como também as competências emocionais dos docentes, tão essenciais para um ensino de qualidade (DAY, 2001; MIZUKAMI, 2005-2006; SHULMAN, 2014).

No que diz respeito às reuniões realizadas pelos supervisores em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência, analisamos que esses momentos são destinados para planejar as atividades que serão desenvolvidas, assim como para discutir sobre os diferentes aspectos ligados às situações vivenciadas por eles no cotidiano escolar. Assim sendo, essa ação se torna um espaço propício para que o professor da escola e os licenciandos bolsistas partilhem as suas ações e práticas e reflitam sobre elas. No entanto, percebemos que a planificação das ações somente se realiza quando os bolsistas estão inseridos de modo contínuo nas atividades que permeiam o espaço escolar, as quais demandam uma participação mais ativa do supervisor nesse processo de formação.

Quanto à ação de estabelecer e apoiar os licenciandos em projetos temáticos, analisamos que ela se concretiza, de forma mais intensa, quando os bolsistas não possuem muita liberdade de estarem atuando de modo direto e participativo no espaço da escola, devido à exigência, por parte da coordenação de área, de outras ações a serem desenvolvidas pelos licenciandos bolsistas em espaços externos a escola, o que compromete a atuação do supervisor no contexto escolar.

Frente às evidências expostas, analisamos, portanto, que a ausência de relação entre os supervisores e a coordenação de área interfere diretamente no papel a ser desempenhado pelo supervisor no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência. Quanto mais distante é a relação, menos o professor da educação básica atua e participa da formação dos novos professores, assumindo, assim, o “lugar do morto” na formação dos seus pares (SARTI, 2012; BENITES, 2012; BENITES; SARTI; NETO, 2015).

Ainda referente às ações desenvolvidas pelos supervisores, averiguamos que eles não recorrem às atividades destinadas a apresentar aos bolsistas de iniciação à docência a estrutura e o funcionamento da escola e não realizam estudos relacionados à dinâmica da sala de aula e do trabalho do professor. Diante da ausência dessas ações, os licenciandos bolsistas se sentem inseguros e perdidos no cotidiano escolar, pois os profissionais da escola ocasionam situações conflitantes em relação a sua atuação, ou seja, não apoiam e não reconhecem as atividades que realizam. Apesar dos supervisores revelarem que o Programa é bem recebido nas escolas em que atuam, percebemos que esse acolhimento não se concretiza de forma amigável na maior parte das escolas. Acreditamos que essa ausência de acolhimento pode estar relacionada ao fato dos objetivos e ações do PIBID ainda não serem compreendidos pelos diferentes atores da escola, resultando em expectativas distintas em relação ao Programa (AMBROSETTI et al., 2013; BORGES, 2015; GOMES; FELÍCIO; BATISTA, 2016).

Diante das constatações aqui postas e também de outros achados no decorrer deste trabalho, consideramos pertinente evidenciar as questões reveladas pelos sujeitos participantes do nosso estudo referente às potencialidades e limitações das ações realizadas pelos professores da educação básica no processo de formação inicial docente.

Como principais contribuições da atuação dos supervisores, ficaram destacadas: a orientação e o diálogo realizado nas reuniões em conjunto com os licenciandos; o acompanhamento dos bolsistas no contexto da sala de aula e os ensinamentos voltados para questões práticas ligadas ao ensino – modo de ensinar o conteúdo, adequar os conteúdos à realidade da sala de aula, elaborar plano de aula, assim como questões voltadas para o agir profissional – posturas, valores, dedicação e prazer para com o ensino.

Como principais limitações, constatamos: a ausência de orientação no período de inserção dos bolsistas no contexto escolar; a inexistência de reflexões teóricas nos espaços destinados às discussões coletivas acerca das atividades que desenvolvem; a insuficiente orientação e participação nas atividades de regência realizadas pelos licenciandos na escola; a carência de orientação e participação nos projetos temáticos realizados pelos bolsistas e a ausência de estratégias formativas que poderiam propiciar uma atitude reflexiva sobre a atuação docente.

Finalmente, é necessário destacar que, apesar do coordenador de área reconhecer, em alguns casos, o supervisor como um mero executor de tarefas, os supervisores se reconhecem como professores formadores, na medida em que orientam, apoiam e ajudam os bolsistas no espaço da escola e, em menor proporção, transmitem o exemplo e a dedicação para com o ensino. Assim, podemos dizer que esta nova identidade profissional é construída por esses profissionais por meio da sua própria atuação, uma vez que não lhes foi oferecida uma formação própria para exercer essa nova função que lhes foi atribuída (SARTI, 2012; 2013; BENITES; SARTI; NETO, 2015).

Diante das nossas análises neste estudo, acreditamos que merece ser concedida uma melhor atenção ao perfil dos profissionais da universidade que também assumem essa formação, em conjunto com os professores da escola. Trata-se de indagar: quem são os coordenadores de área do PIBID? Qual o seu perfil profissional? Qual importância eles atribuem ao contato do licenciando bolsista com a escola básica durante a sua formação inicial? Qual motivo o levou a se inserir no Programa? E qual importância eles conferem ao professor da escola básica durante esse processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência? Como tem sido a sua participação no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência?

Essas são algumas questões que merecem ser investigadas e aprofundadas em estudos futuros que possam contribuir para uma formação de professores mais eficaz.

REFERÊNCIAS

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

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2007.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; ALMEIDA, Patrícia Albieri; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; PASSOS, Laurizete Ferragut. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n.1, p. 151-173, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 33, p. 174-181, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica**. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

AQUINO, Alan Gustavo Silva de. **As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em ciências biológicas**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: ed. 70, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p.679-701, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Sobre implicações da formação de professores com base na escola nas políticas docentes. In: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2016, São Paulo. **Power Point...** Unesp/Prograd, 2016.

BARROS, André da Silva. **A atuação dos supervisores no âmbito do PIBID**. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2012.

_____; SARTI, Flavia Medeiros; NETO, Samuel de Souza. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de pesquisa**, 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.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e métodos**. Porto. Porto Editora, 1994.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. 5 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2003.

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

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. Rio de Janeiro, 2002. 220f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.89-94.

BRASIL. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2014. Brasília, 2014a. 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.

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

_____. 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.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital n° 061/2013. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Portaria Normativa n. 096, de 18 de julho de 2013. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**, 2013b. 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.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, n. 10, v.13, p.120-132, jul./2011. Disponível em: <http://teste.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BUTLEN, Max. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI,

Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes . (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 49-72.

CALDERANO, Maria da Assunção. A formação de professores e a postura docente dentro e fora da universidade. In: SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. (Org.). **Formação, desenvolvimento profissional e trabalho docente**. Viçosa: Triunfal, 2015, p. 79-118.

CORDEIRO, Jaime. Os professores: identidade e formação profissional. In: CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 41-60.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, Universidade Metodista de São Paulo, SP, n. 15, p.82-98, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/158>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FOERST, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p.900-919, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300014>. Acesso em: 06 jan. 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber, Livro Editora, 2005.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/3>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Professiona_l_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, set./dez. 1998, p. 51-75. Disponível em: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31832/Pesquisa_sobre_a_forma%27ao_de_profesores.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jan. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jerbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n.100, p.33-46, dez/fev. 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013a. p. 95-106.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Orgs.). **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.

_____; _____. ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____; ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão; LAURIZETE, Ferragut. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Coleção Textos FCC**, v. 41, p. 4-117, 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; BATISTA, Priscila Oliveira. O PIBID e a profissionalização dos supervisores de área. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 2, p. 109-121, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/index>>. Acesso em: 3 set. 2016.

JARDILINO, José Rubens Lima; OLIVERI, Andressa Maris Rezende. A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos Inconfidentes (MG). **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 237-249, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2582>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

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

LIMA, Jorge Ávila de; FIALHO, Adolfo. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 49, n 2, p.27-53, 2015. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/2740>>. Acesso em: 11 out. 2016.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p.428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

MARTELET, Michele. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/656>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Edivaldo da Silva. **Licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa: investigando a formação dos licenciandos nas áreas de ciências exatas e biológicas**. 2013. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Educação da UFV, Viçosa, 2013.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, São Paulo. Papirus, 2001, p.129-143.

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

_____. 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: 08 jan. 2016.

_____; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

NEVES, Edilaine do Rosário. **Aprendendo à docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

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

_____. Entrevista com o professor António Nóvoa. 2013. **Educação em Perspectiva**, Viçosa – MG; v.4, n.1, p.224-237, jan./jun.2013. Entrevista concedida a Lucíola Licínio Santos.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, p. 1-13, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3; 4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

ROSSO, Ademir José. A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 141-155, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/655>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão dos; BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. O PIBID em foco: questões e desafios. In: X Seminário Internacional Rede Estardo, 2014, Salvador. **Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa**, v. 1, p. 1-15, 2014.

SARTI, Flavia Medeiros. 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.

_____. 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.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 jan. 2016.

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

SENA, Camila Marchiori. **Interação universidade-escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de química da PUCRS**. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SHULMAN, Lee 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: 06 jan. 2017.

SILVA, Andréia Ferreira da; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.150, p.772-787, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/03.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SILVA, Thatianne Ferreira; BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. O que dizem os estudos brasileiros no campo da formação de professores acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2010-2015). In: Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 3., 13., 2016, Águas de Lindóia, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp/Prograd, 2016a, p. 6094-6106.

_____; _____. Uma análise dos estudos acerca dos supervisores que atuam no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 12., 2016, Vitória, Espírito Santo. **Anais...** Vitória: UFES, 2016b, p. 312-323.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p.551-571, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=p>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: RÉ S - Editora Ltda, 1998.

THOMAZ, José Gomes. **Relação universidade-escola: o lugar do PIBID na formação de licenciandos nas áreas de ciências biológicas e exatas**. 25f. Relatório final de atividades. Universidade Federal de Viçosa: Viçosa, jul. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Viçosa-MG, 2013a. Disponível em: <<http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Vicosa-Ciencias-Biologicas.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do subprojeto de Licenciatura em Química**. Viçosa-MG, 2013b. Disponível em: <<http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Vicosa-Quimica.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Projeto Institucional**. Edital nº 61/2013 CAPES, Viçosa-MG, 2013c. Disponível em: <<http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/PIBID-Edital-061-2013-Projeto-Institucional.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Relatório de diagnóstico e planejamento 2015**, Viçosa, MG, jun. 2015. Disponível em: <http://www.pibid.ufv.br/?page_id=13>. Acesso em: 09 fev. 2016.

VAILLANT, Denise. Formação de formadores: estado da prática. Rio de Janeiro: **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe** – PREAL, out. 2003.

_____; GARCIA, Carlos Marcelo. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

ZANATTA, Mariana Scussel. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, Erechim, v.35, n.132, p.41-54, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_232.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, 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.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

À (coordenação)

Estaremos realizando nos próximos meses – eu, Thatianne Ferreira Silva e a professora, Rita de Cássia de Alcântara Braúna, a pesquisa intitulada “O professor da educação básica e a formação dos licenciandos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”. A proposta de pesquisa será submetida à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV.

Neste aspecto, e em atendimento as normas do Comitê de Ética, vimos por meio desta solicitar a Vossa Senhoria – uma das atuais coordenadoras do PIBID (Ciências Biológicas/Química¹²⁸) – a devida autorização para realizarmos a pesquisa com os professores supervisores e os licenciandos bolsistas participantes do programa no referido curso. Ressaltamos que, os supervisores e os bolsistas participarão da pesquisa de forma voluntária. Entregaremos a cada um deles, caso aceitem participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual diz respeito ao consentimento dos professores supervisores e dos licenciandos bolsistas de participarem da pesquisa. Informamos-lhes, ainda, que os procedimentos técnicos de coleta de dados envolverão a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com os professores supervisores, bem como a realização de entrevistas a partir de um grupo focal com os bolsistas de iniciação à docência.

Visando garantir maior fidedignidade do estudo, as entrevistas quando autorizadas serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão arquivadas pelas pesquisadoras responsáveis, podendo ser disponibilizadas somente a participante da pesquisa.

Na realização da pesquisa os participantes a serem entrevistados poderão escolher um nome fictício para preservação de suas identidades e, ao mesmo tempo, possibilitando com que eles se reconheçam no estudo.

¹²⁸ Ao apresentar a carta a coordenação, utilizamos somente o nome do curso no qual ela coordenava.

Esclarecemos, ainda, que o contato com os entrevistados, bem como a organização das entrevistas, será de inteira responsabilidade das pesquisadoras, tendo como princípios fundantes o sigilo absoluto dos dados pessoais dos participantes, assim como a preservação da integridade física e emocional dos mesmos. Os resultados da pesquisa, além de divulgados em artigos em periódicos e em eventos, deverão ser, ao fim da pesquisa, socializados com os participantes do PIBID (Química e Ciências Biológicas). Esperamos, com o nosso trabalho, colaborar para fornecer elementos para refletir sobre as estratégias formativas do PIBID e favorecer melhor a compreensão dos papéis a serem exercidos pelos sujeitos participantes do PIBID/UFV (Química e Ciências Biológicas), podendo, desse modo, contribuir para o refinamento do programa, considerando a apropriação dos resultados da pesquisa de forma crítica em função dos atores e de seus contextos específicos.

Na expectativa de contar com a colaboração de uma das coordenadoras do programa, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Thatianne Ferreira Silva (Mestranda)

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Conforme solicitado autorizo a pesquisadora Thatianne Ferreira Silva, sob a orientação da professora Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna, a realizarem a pesquisa intitulada “O professor da educação básica e a formação dos licenciandos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, com os professores supervisores e os licenciandos bolsistas do PIBID (Ciências Biológicas/Química).

Atenciosamente,

Viçosa, ____ de _____ de 20__.

(assinatura coordenação)

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O professor da educação básica e a formação dos licenciandos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”. Nesta pesquisa pretendemos investigar e analisar, qual é o lugar que o professor formador da escola básica ocupa na formação inicial de futuros professores. O motivo que nos leva a estudar concentra-se no fato de que, por se tratar de um programa com ampla abrangência nacional e que, diante do atual cenário político e econômico brasileiro, vem passando por intensas modificações no plano das suas ações, tornam-se cada vez mais necessárias pesquisas que busquem compreender melhor as suas ações, contribuições e implicações, evidenciando, principalmente, o trabalho efetuado pelo formador da educação básica. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental, aplicação de questionário, entrevista e grupo focal. Desse modo, a sua colaboração com este estudo consistirá em participar de uma entrevista¹²⁹, que contará com o tempo de, aproximadamente, 30 minutos. Caso haja a sua permissão, utilizaremos um gravador de áudio a fim de gravar a entrevista.

A pesquisa pode causar riscos no que diz respeito ao constrangimento que os sujeitos participantes da pesquisa podem sentir ao responder às questões postas na entrevista. Além desses riscos, tem-se também o risco de serem identificados. Para controlar esses riscos, lhes apresentamos e entregamos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), no qual consta que sua participação não é obrigatória; que pode desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente; que pode também desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal de Viçosa ou com o subprojeto do PIBID que participa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício, o qual o(a) Sr.(a) mesmo irá escolher.

A pesquisa contribuirá para aperfeiçoar as estratégias formativas do Programa, bem como para favorecer melhor a compreensão do seu papel no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

¹²⁹ Como utilizamos este modelo de TCLE como padrão para a aplicação do questionário e para a realização da entrevista e do grupo focal, optamos por anexar aqui apenas o modelo da entrevista. Mas ressaltamos que para cada instrumento de coleta de dados apresentamos e entregamos aos participantes uma cópia do TCLE referente ao instrumento que iria ser aplicado.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “O professor da educação básica e a formação dos licenciandos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Endereço: Rua Sebastião Resende Andrade Quintas Guimarães Ferreira, n. 120, Viçosa
Telefone: (31) 3885-1115
Email: rbrauna@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3899-2492
Email: cep@ufv.br/ www.cep.ufv.br

APÊNDICE DUNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Prezado(a) supervisor(a),

Este questionário¹³⁰ é parte da pesquisa intitulada **O professor da educação básica e a formação dos licenciandos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** e tem como objetivo conhecer aspectos gerais referentes a dados pessoais, formação, experiência profissional e participação no PIBID. Esta pesquisa realizada por Thatianne Ferreira Silva, sob a orientação da professora Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna, é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Destacamos que por ser um trabalho acadêmico, seu nome não será divulgado em hipótese alguma. Qualquer dúvida estamos à disposição. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

1 – DADOS PESSOAIS

- 1.1 Nome: _____.
- 1.2 Idade: _____.
- 1.3 Estado civil: _____.
- 1.4 Contatos: Telefone: _____. E-mail: _____.

2 – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1 Curso de formação superior inicial: _____.

2.2 Qual tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior?

- Privada.
- Pública federal.
- Pública estadual.
- Pública municipal.

2.3 De que forma você realizou o curso de ensino superior?

- Presencial.
- Semipresencial.
- A distância.

2.4 Há quanto tempo concluiu o curso de formação inicial?

- Há menos de 5 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 10 a 15 anos.

¹³⁰ Julgamos necessário ressaltar que escrevemos as questões 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6 e 3.3 tendo com base o questionário do professor do INEP e elaboramos a questão 3.8 ancoradas no questionário utilizado por Neves (2014), em sua dissertação de mestrado.

- () De 15 a 20 anos.
- () Mais de 20 anos.

2.5 Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

- () Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- () Atualização ou Aperfeiçoamento.
- () Especialização.
- () Mestrado.
- () Doutorado.

2.6 Há quantos anos você trabalha como professor?

- () Meu primeiro ano.
- () 1-2 anos.
- () 3-5 anos.
- () 6-10 anos.
- () Mais de 10 anos.

2.7 Qual(is) instituição de ensino você atua, atualmente?

_____.

3 – PARTICIPAÇÃO NO PIBID

3.1 Qual subprojeto você atua como supervisor do PIBID? _____.

3.2 Qual instituição de ensino você atua como supervisor do PIBID?
_____.

3.3 Qual é a sua carga horária semanal, nesta escola?

- () Mais de 40 horas.
- () 40 horas.
- () De 20 a 39 horas.
- () Menos de 20 horas.

3.4 Nesta escola, em quantas turmas você leciona? _____.

3.5 Em qual(is) ano(s) (antiga série) você atua como professor na escola em que atua como supervisor do PIBID? _____.

3.6 Há quantos anos você trabalha como professor na escola em que atua como supervisor do PIBID?

- () Meu primeiro ano.
- () 1-2 anos.
- () 3-5 anos.
- () 6-10 anos.
- () Mais de 10 anos.

3.7 Em que MÊS e ANO ingressou no PIBID? _____.

3.8 Em quais dias e possíveis horários você passa com os bolsistas de iniciação à docência?

- () Segunda feira no horário de _____ às _____.
- () Terça feira no horário de _____ às _____.
- () Quarta feira no horário de _____ às _____.

Quinta feira no horário de _____ às _____.

Sexta feira no horário de _____ às _____.

Sábado no horário de _____ às _____.

Domingo no horário de _____ às _____.

3.9 Antes de participar do PIBID, você já vivenciou outra(s) experiência(s) de supervisionar futuros professores no âmbito da escola (estágio, por exemplo)?

Sim. Não.

3.10 Qual(is) desse(s) evento(s) você participa com frequência?

Encontros do PIBID.

Simpósio.

Palestra.

Oficina.

Congresso.

Outro(s). Qual(is)? _____.

3.11 Você realiza leituras no âmbito do PIBID?

Sim. Não.

3.12 Em caso afirmativo, assinale as leituras que você realiza com maior frequência. Marque todas as opções que considerar necessário.

Livros.

Revistas.

Artigos científicos.

Outra(s). Qual(is)? _____.

3.13 Como gostaria de ser chamado na pesquisa (escola um nome fictício).

_____.

Caso queira adicionar ou esclarecer alguma informação, utilize o espaço abaixo:

Obrigada pela participação!

Atenciosamente,

Thatianne Ferreira Silva (thatianne.fs@gmail.com)
 Rita de Cássia de Alcântara Braúna (rbrauna@ufv.br).

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA¹³¹ COM OS SUPERVISORES

Nome (fictício) do supervisor entrevistado:	
Data da entrevista:	
Horário inicial:	Horário final:
Local:	

1. O supervisor e a escola

- 1.1. Fala-me um pouco sobre como o PIBID foi e é recebido pela escola em que atua.
- 1.2. Para ser supervisor do PIBID, o que é necessário? Porque você foi o escolhido?
- 1.3. O que o motivou a participar do PIBID?
- 1.4. Como acontece o acolhimento do seu papel de supervisor nesta escola? Você acredita que os profissionais da escola compreendem o papel do PIBID? (diretor, professores e demais profissionais).
- 1.5. E ao ingressar no programa, você – e também a escola – tiveram conhecimento das ações propostas no subprojeto do PIBID? Em caso positivo, quem apresentou as ações? Como foram apresentadas? Em qual(is) momento(s)?
- 1.6. Você considera que a escola em que atua possui condições mínimas para o funcionamento do PIBID? Em caso positivo, quais são essas condições? (espaço para realização das atividades teóricas e práticas; profissionais da escola para prestar apoio para o desenvolvimento das ações do subprojeto; espaço para reuniões entre você, os bolsistas e demais profissionais da escola).

2. Ações de formação entre o supervisor e os bolsistas de iniciação à docência

- 2.1. Você recorre as ações propostas no subprojeto do PIBID para desenvolver as atividades com os bolsistas? Justifique.
- 2.2. Há planejamento das ações a serem realizadas com os bolsistas de iniciação à docência? Como isso acontece? Quem participa da elaboração dessas ações? Há uma carga horária exclusiva para o planejamento e orientação desses bolsistas? Qual é o tempo dedicado para isso? Onde é desenvolvido?

¹³¹ Cabe reiterar que as questões nº 2.2; 2.5; 3.2 e 3.3 foram feitas com base no roteiro de entrevista utilizado por Albuquerque (2007), em sua dissertação de mestrado.

- 2.3. Em relação às atividades que você desenvolve com os bolsistas de iniciação à docência, fala-me sobre como elas são desenvolvidas.
- 2.4. Considerando que os bolsistas estão inseridos no cotidiano da escola, como é a sua participação na orientação destes bolsistas no meio escolar? (orienta, supervisiona, observa, ministra aulas em conjunto, designa atividades para o bolsista, avalia.).
- 2.5. Ainda em relação a sua participação na orientação dos bolsistas, você utiliza casos de ensino, diário de campo, portfólios e outros que considera importante, durante esse processo de formação dos bolsistas? Em caso afirmativo, qual(is)? Como é utilizado? Em qual(is) momento(s)?
- 2.6. Conte-me como é o seu relacionamento com os bolsistas de iniciação à docência.

3. O supervisor e o seu lugar na formação dos bolsistas de iniciação à docência

- 3.1. Você tem clareza das suas tarefas e funções a serem exercidas com os bolsistas? Justifique.
- 3.2. Você acredita que pode estar contribuindo para a formação dos bolsistas? De que forma?
- 3.3. Você se vê como formador desses bolsistas? Justifique.
- 3.4. E os coordenadores de área, reconhecem o seu papel de formador dos licenciandos bolsistas? Justifique.
- 3.5. Qual(is) as principais dificuldades e desafios para exercer a sua função?

4. Com relação à formação e aprendizagem da docência dos supervisores

- 4.1. Você, como supervisor do programa, recebeu formação específica para exercer a sua função?
- 4.2. Você se sente preparado para exercer o seu papel? Porque?
- 4.3. Qual (is) ações que são desenvolvidas no projeto do PIBID que, em sua opinião, mais tem contribuído para sua formação continuada?
- 4.4. Durante a sua participação no PIBID, o que você tem aprendido que tem colaborado para o exercício da sua profissão?

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Data do grupo focal:	
Quantidade de bolsistas:	
Horário inicial:	Horário final:
Local:	

1. Como é que vocês foram acolhidos na escola em que atuam?
2. Em relação às atividades (ações) que o supervisor desenvolve com vocês, fala-me sobre como elas são desenvolvidas e quais os tipos de atividades mais utilizadas (casos de ensino, diário de campo, portfólios...).
3. Considerando que vocês estão inseridos no cotidiano da escola, como é a participação do supervisor neste momento? (orienta, supervisiona, observa, ministra aulas em conjunto, designa atividades para o bolsista, avalia).
4. Conte-me um pouco como é o relacionamento de vocês com o supervisor.
5. Qual a contribuição do supervisor para o processo formativo de vocês?
6. Qual(is) são os conhecimentos da prática do professor supervisor que vocês acreditam que pode estar contribuindo para a formação de vocês? (conhecimentos relativos ao conteúdo específico; ao manejo da classe; ao planejamento; ao modo de como ensinar os conteúdos aos alunos; ao trabalho em conjunto...). De que forma ele compartilha esses conhecimentos?

APÊNDICE GUNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Prezado(a) bolsista de iniciação à docência,

Este questionário simples é parte da pesquisa intitulada **O professor da educação básica e a formação dos licenciandos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** e tem como objetivo conhecer aspectos gerais referentes a dados pessoais, formação acadêmica e participação no PIBID. Esta pesquisa realizada por Thatianne Ferreira Silva, sob a orientação da professora Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna, é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Qualquer dúvida estamos à disposição. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

1 – DADOS PESSOAIS

- 1.5 Nome: _____.
- 1.6 Idade: _____.
- 1.7 Estado civil: _____.
- 1.8 Contatos: Telefone: _____. E-mail: _____.

2 – FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO PIBID

- 2.1 Qual o período você está cursando? _____.
- 2.2 Em que MÊS e ANO ingressou no PIBID? _____.
- 2.3 Em qual escola você está desenvolvendo as atividades do PIBID?
_____.

Como gostaria de ser chamado na pesquisa (escola um nome fictício).
_____.

Caso queira adicionar ou esclarecer alguma informação, utilize o espaço abaixo:

Obrigada pela participação!

Atenciosamente,

Thatianne Ferreira Silva (thatianne.fs@gmail.com)
Rita de Cássia de Alcântara Braúna (rbrauna@ufv.br).

APÊNDICE H

Códigos utilizados para transcrever as entrevistas

SINAIS	DESCRIÇÃO
P e Negrito	Indica as falas da pesquisadora.
E e Número de Identificação	Indica as falas do entrevistado.
Negrito	Indica os blocos temáticos determinados <i>a priori</i> .
Números	Sinaliza as questões postas no roteiro de entrevista.
Maiúscula	Indica ênfase na palavra.
“ ”	Indica fala reproduzida pelo entrevistado.
::	Indica alongamento de vogal.
(+)	Indica pausas.
()	Indica incompreensão da fala.
-	Indica palavras cortadas no decorrer da fala.
--	Indica explicações/dúvidas fornecidas pelo entrevistado.
---	Indica explicações/dúvidas fornecidas pelo pesquisador.
(())	Indica comentários do pesquisador.
[]	Indica sobreposições de explicações.
{ }	Indica repetição.
(...)	Indica que a fala foi interrompida em determinado ponto.
*	Sinaliza pausa na entrevista.