



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – Campus Sorocaba
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉ DA SILVA BARROS

A ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES NO ÂMBITO DO PIBID

Sorocaba, SP

2016

ANDRÉ DA SILVA BARROS

A ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES NO ÂMBITO DO PIBID

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba/SP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Dr. Hylío Laganá Fernandes.

Sorocaba, SP

2016

BARROS, André da Silva

A ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES NO ÂMBITO DO PIBID/ André da Silva
BARROS. – 2016.

115 f.: 30 cm.

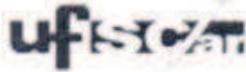
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba,
Sorocaba

Orientador: Hylío Laganá Fernandes

Banca examinadora: Hylío Laganá Fernandes, Daniela Franco Carvalho, Bárbara
Cristina. Moreira Sicardi Nakayama, Fabrício do Nascimento

Bibliografia

1. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. 2. Supervisor de
iniciação a docência. 3. Formador de formadores e práticas educativas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Andre da Silva Barros, realizada em 15/02/2016:

Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes
UFSCar

Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho
UFU

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
UFSCar

Prof. Dr. Fabricio do Nascimento
UFSCar

DEDICATÓRIA

E aconteceu que, concluindo Jesus este discurso, a multidão se admirou da sua doutrina; porquanto os ensinava como tendo autoridade; e não como os escribas.

Mateus 7:28,29

Ao único Deus sábio, Salvador nosso, seja glória e majestade, domínio e poder, agora, e para todo o sempre. Amém.

Judas 1:25

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, ao seu Filho Jesus Cristo e ao Espírito Santo (João 1:3).

À minha mãe, Maria Cirina da Silva Barros, que com seu exemplo, sempre nos educou no caminho da fé e dos estudos, a mim e aos meus irmãos Alessandra e Aparecido.

Aos meus pastores da Igreja do Evangelho Quadrangular, Josias V. Souza e Zarias A. Campos, e os da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, presidente pastor Osmar José da Silva, Jair de Oliveira, Edson Andrada, Luiz Márcio, Aparecido Celice, Mário Harder, Carlos A. Bernardo, Sandro M. Alves e José Maria.

Às companheiras de luta e sonho, minha esposa, Alexia Aline, e minhas filhas, Anahy Christine, Alice Emanuelle e Agnes Sthefanny (que compreenderam muitas vezes minha ausência para estudar, trabalhar e viajar em busca de meus sonhos). Alice nasceu no primeiro mês de aulas do Mestrado (março de 2014). Agnes, na defesa da dissertação (fevereiro de 2016), faltava cinco meses para nascer.

De maneira especial, a todos os diretores, professores, colegas e estudantes que incentivaram a minha formação continuada e acadêmica, como educador e gestor (coordenador, supervisor institucional, diretor e vice-diretor).

Um agradecimento especial à diretora Mara Cristina da Silva Calixto, que permitiu meu desenvolvimento como supervisor do programa, de ser seu coordenador por dois anos e ter dado anuência para me afastar da escola que dirigia para me tornar diretor e vice-diretor: experiências ímpares em minha formação docente.

Aos professores do curso de mestrado, Marcos Francisco Martins, Bárbara Cristina M. S. Nakayama, Renata P. Gama, Kátia R. M. Caiado, Heulália C. Rafante, Rosana B. Monteiro, Lourdes F. B. Carril, Paulo G. Lima, Fabrício Nascimento e Hylío L. Fernandes.

Ao professor doutor Hylío Laganá Fernandes, pois, sem seu apoio e a firme convicção de que o então projeto de pesquisa tinha algum valor, hoje este sonho não teria se concretizado. Agradeço à confiança e a liberdade de imprimir nestas páginas aquilo que levo no coração: anseios, vontades, medos e proposições. Aos demais professores e colegas do UFSCAR–Sorocaba, por partilhar momentos de debates e reflexões sobre a Educação.

Aos meus irmãos na fé, familiares, amigos artistas, companheiros educadores, queridos alunos, que fazem parte de nossa vida, de nossa formação e de nossos sonhos.

À professora mestre Daniela Miranda Marques que, nas primeiras leituras após qualificação, ajudou a reestruturar esta dissertação, me cobrando em não fugir do tema, algo difícil devido à complexidade de assuntos ramificados deste texto.

Minha eterna gratidão ao grande amigo Ademir Barros Santos que, com incrível paciência, leu atenta e criticamente este trabalho por inúmeras vezes, tecendo comentários preciosos de forma cirúrgica sobre esta pesquisa.

Aos professores Denise Vaz Bela; Ana. S. Chaves, Michele G. Sales, A. M. S. Terra e Lady Sakay; Núbia C. S. Lemes; Fernando V. Lima e Izeth N. Barros; Jorge A. M. Oliveira, Darphany A. Ramalho, Helder C. Câmara e Suênia L. Duarte; Lilian Rodrigues; Ana P. Silva, Cinayana S. Correia, Cláudia A. Caetano e Denise R. Scussel, Jussara A. B. Souza; Fabiana P. Souza, Juliana B. S. Faria e Viviane F. Pinna, autores dos textos analisados.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por fomentar meu estudo, quando recebia mensalmente a Bolsa Mestrado e Doutorado para a realização deste curso.

RESUMO

BARROS, André da Silva. **A ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES NO ÂMBITO DO PIBID**. Sorocaba, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos – Campus de Sorocaba - São Paulo, 2016.

Nesta dissertação, busco analisar os papéis e contribuições do supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) nas várias contribuições do supervisor do programa e implicações na formação continuada dos supervisores. Realizei este estudo a partir da análise dos textos apresentados no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), do IV Seminário Nacional do PIBID e do XI Seminário de Iniciação à Docência (SID), ocorridos entre os dias oito e doze de dezembro de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Assim, o objetivo geral desta pesquisa é identificar o que os textos publicados neste evento trazem sobre a atuação dos supervisores e suas possíveis contribuições na formação dos licenciandos participantes do PIBID, além de apresentar considerações sobre o que os supervisores adquiriram em sua formação ao participar do programa. O questionamento advindo deste objetivo centra-se sobre como se caracterizam a formação e a atuação dos supervisores do PIBID no âmbito das publicações do V ENALIC e dos outros dois eventos. A fundamentação teórica para este trabalho baseia-se no diálogo entre as políticas públicas e a produção na área de formação de professores, articulando essas ideias com as publicações dos eventos. Metodologicamente, fiz a análise de documentos do V ENALIC *et al*, trazendo, como resultados, reflexões sobre o que os supervisores entendem acerca de seus papéis. O levantamento das atas identificou nove textos protagonizados por supervisores: o agrupamento das informações destes documentos, em forma de grupos, categorias itens e fragmentos de análise, busca o entendimento dos papéis e contribuições das e sobre as pessoas envolvidas no programa. Os resultados da pesquisa revelam que o PIBID é um programa que auxilia na formação inicial e continuada de professores, trazendo ainda outras contribuições, sendo o supervisor uma peça-chave para a execução do programa, por articular teoria e prática, além de ensino e aprendizagem, tanto para o trabalho na escola quanto na contribuição para os licenciandos.

Palavras-Chave: PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Supervisão de iniciação à docência. Formador de formadores e práticas educativas.

ABSTRACT

BARROS, André da Silva. **THE ACTING OF SUPERVISORS IN SCOPE UNDER THE PIBID**. Sorocaba, 2016. Thesis (Master in Education) - Faculty of Education, University Federal of São Carlos - *Campus* Sorocaba - São Paulo, 2016.

In this master thesis, I seek to analyze the supervisor's papers and contributions of the PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) in the various contributions of the program supervisor and implications in the continued training of supervisors. I made this study by analyze of texts presented at the V Encontro Nacional de Licenciaturas (ENALIC), IV Seminário Nacional do PIBID and XI Seminário de Iniciação à Docência (SID), held between December – days 8 to 12 – of 2014 at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Thus, the general purpose of this research is to find out what the texts publicated within event bring about the acting of the supervisors and their possible contributions in the graduated formation of students participants of the PIBID, beyond to show considerations about what the supervisors got in their formation when they participated on program. The question resulting of this goal is how is characterized the formation and the acting of PIBID supervisors within of the V ENALIC's and of the another two events publications. The theoretical grounding to this work is based on the dialogue between public policies and the production in the teacher formation area, articulating these ideas with the publications of the events. Methodologically, I made an analysis of the V ENALIC *et al* documents, bringing, as results, reflections about what the supervisors understand to respect their roles. The survey of the minutes found out nine texts perpetrated by supervisors: the informations's joined of this documents, shaped of groups, categories, itens and fragments of analysis, seeks the understanding about the roles and contributions of and about the people that were envolved within the program. The survey results show that the PIBID is a program that helps on the initial and continuing teachers formation, still bringing other contributions, being the supervisor a fundamental key for program execution, combining theory and practice, beyond teaching and learning, both for work in school as in contribution for the graduate students.

Keywords: PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Supervision of Initiation to Teaching. Former of formers and educational practices.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de graduandos matriculados em 2014 (BRASIL, 2014, p. 31).....	25
Quadro 2: Proposta de Neitzel, Ferreira e Costa (2013, p. 102) sobre a estrutura do PIBID...	34
Quadro 3: Quadro sobre orientações de supervisão adaptado para esta pesquisa	37
Quadro 4: Textos sobre supervisão do PIBID escritos por autores/supervisores.....	45
Quadro 5: 2.4. Grupo I: Atuações do supervisor do PIBID	46
Quadro 6: 2.4.1. Categoria I: Papéis do supervisor	47
Quadro 7: 2.4.2. Categoria II: Aulas compartilhadas	52
Quadro 8: 2.4.3. Categoria III: Orientações de supervisão	58
Quadro 9: 2.5. Grupo II: Implicações na contribuição do supervisor do PIBID.....	69
Quadro 10: 2.5.1. Categoria IV: Contribuições na formação inicial dos licenciandos	71
Quadro 11: 2.5.2. Categoria V: A reflexão na ação provocada pelo supervisor	76
Quadro 12: 2.5.3. Categoria VI: Contribuição do supervisor na prática da escola	81
Quadro 13: 2.5.4. Categoria VII: As reuniões na Universidade e na unidade escolar	86
Quadro 14: 2.6. Grupo III: Possíveis contribuições para a formação continuada.....	96
Quadro 15: 2.6.1. Categoria VIII: Aspectos do PIBID que contribuem para a f. continuada ..	96
Quadro 16: 2.6.2. Categoria IX: Reflexões sobre a prática do supervisor	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	Diretoria da Educação Básica
DCFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
ENALIC	Encontro Nacional de Licenciaturas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPR	Instituto Federal do Paraná, <i>campus</i> Palmas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PEB I	Professor de Educação Básica I (graduado em Pedagogia)
PEB II	Professor de Educação Básica II (graduado em alguma Licenciatura)
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência
PPGE _d	Programa de Pós graduação em Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás, <i>campus</i> Iporá
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão, <i>campus</i> Grajaú
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNIRG	Universidade Regional de Gurupi

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1. PIBID – Proposta política e pedagógica	16
1.1.1. <i>O PIBID como resposta ao macrocontexto político, social e econômico.....</i>	17
1.1.2. <i>A legislação que ampara o PIBID</i>	20
1.2. O PIBID e a formação de professores.....	24
1.2.1. <i>Diálogos sobre formação de professores.....</i>	31
1.3. Descrição do papel do supervisor do PIBID.....	32
1.3.1. <i>A atuação do supervisor do programa e contribuições na formação inicial e continuada.....</i>	36
CAPÍTULO II: RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES	42
2.1. Natureza da pesquisa.....	42
2.2. Procedimentos metodológicos	43
2.3. O contexto.....	44
2.4. Grupo I: Atuação do supervisor no Programa	46
2.4.1. <i>Os papéis do supervisor no PIBID.....</i>	47
2.4.2. <i>Aulas compartilhadas.....</i>	51
2.4.3. <i>Orientações de supervisão</i>	57
2.5. Grupo II: Contribuições do supervisor PIBID	69
2.5.1. <i>Contribuição na formação dos licenciandos</i>	70
2.5.2. <i>A reflexão na ação provocada pelo supervisor.....</i>	75
2.5.3. <i>A contribuição do supervisor na prática da escola.</i>	81
2.5.4. <i>As reuniões na Universidade e na unidade escolar</i>	85
2.6. Grupo III: Contribuições para a formação continuada dos supervisores.....	95
2.6.1. <i>Aspectos do PIBID que contribuem para a formação continuada do supervisor ..</i>	96
2.6.2. <i>Reflexões sobre a prática do supervisor</i>	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

Olhando para os vários momentos da minha vida, posso contemplar que sempre estive envolvido com os estudos e a docência, com o ensino e a aprendizagem. Seja na religião, na arte, nos cursos realizados, sempre estudava, pois me interessava pelos assuntos, pelas curiosidades por detrás de um texto teatral, no aprofundamento das diferentes dramaturgias em que atuava, pelas informações histórico-geográficas, hermenêuticas e epistemológicas da Bíblia e o ensino na Escola Bíblica Dominical e nas aulas teológicas, dos inúmeros cursos de extensão, dos cursos técnicos, das três graduações, das duas especializações e, agora, do mestrado. Foi por isso, talvez, que, com vinte anos de idade, já me encontrava ministrando aulas na rede estadual de ensino. Doze anos passados, a paixão pela docência cresce cada vez mais e as oportunidades de aperfeiçoamento e experiência surgidas pelo caminho são logo abraçadas.

Quero deixar aqui em poucas linhas minha narrativa de formação, inspirado no que diz Niewiadomski (2013, p. 124):

Não se trata apenas de escrever, porém de “se escrever”, escolhendo os fatos, organizando-os, criando relações de sentido entre eles. Ao longo das páginas, a escrita biográfica vai assim contribuir para a construção de um enunciado performativo autorreferencial em que o “eu”, referindo-se a uma realidade nova que ele próprio contribui para dar forma, permite ao narrador ter melhor acesso ao *status* de sujeito analítico e também crítico, a respeito de sua própria história. (NIEWIADOMSKI, 2013, p. 124).

Em relação à minha formação religiosa, sou presbítero, cargo este que traz a responsabilidade de ensinar. Leciono desde 2008 na Escola Bíblica Dominical, tendo sido superintendente por cinco anos. Sou graduado em Filosofia, pós-graduado em Teologia e realizei diversos cursos como o Hebraico Bíblico, concluído em 2015. Atualmente sou professor de Teologia na Faculdade Teológica CECADS – Centro Educacional e Cultural Acadêmico de Sorocaba, departamento de ensino da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, ministério Belém, em Sorocaba e da ETADEMP – Escola Teológica das Assembleias de Deus Ministério Perus, em Cabreúva.

Na formação artística, a paixão pelo teatro veio aos doze anos, em um teste de elenco. Logo que ingressei no Ensino Médio dois anos depois, surgiu um grupo de teatro na escola em que estou como professor efetivo em Arte atualmente. Após a conclusão da Educação Básica, comecei a participar do círculo teatral de Sorocaba. Pude me profissionalizar em técnico ator em 2002, licenciar-me em Teatro/Arte-Educação pela

UNISO, efetivar-me no sistema estadual como professor desta disciplina e me especializar em Ensino de Arte no Brasil pela UNESP. Também passei pelos diversos níveis do teatro: escrevo, adapto, dirijo e produzo peças com alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tive a oportunidade de publicar um livro em 2015 sob este gênero.

Em relação à docência, em minha primeira graduação, realizada na UNISO, pensei que seria a oportunidade de fazer um curso de Artes Cênicas. Após o vestibular e a matrícula efetivada, na aula inaugural, o professor comenta que era um curso para formação de professores de Arte, ou seja, uma licenciatura. Um mês depois, assumi algumas aulas livres pela Diretoria Regional de Ensino de Itu e minha primeira indagação como docente foi: “Bom, até agora eu era ator, acabei de entrar na faculdade e estou entrando em uma sala de aula como professor. O que fazer?” Utilizei a metodologia de projetos, com a qual trabalho até hoje quando estou nesta função. Com estes projetos, os alunos são incentivados, adquirem experiência, amadurecem, e ainda são valorizados pela escola, pela família e até em premiações de festivais estudantis.

Se, até 2012, minha visão sobre a escola esteve ligada à produção teatral, utilizando a arte como possibilidade de expressão, a mudança de visão ocorreu quando, de março deste ano a abril de 2014, passei a atuar como coordenador pedagógico do Ensino Fundamental – ciclo II, concomitantemente a ser supervisor do PIBID UFSCar *campus* Sorocaba na área de Ciências Biológicas entre setembro de 2012 a dezembro de 2013.

Estas duas experiências (de coordenador pedagógico e de supervisor do PIBID) convergiram para uma mudança de paradigma: o olhar como coordenador tinha que estar sobre a alfabetização, a indisciplina, a falta de professor, as reuniões pedagógicas, as avaliações externas, as competências e habilidades de ler, escrever e calcular, o atendimento aos pais sobre situações envolvendo seus filhos dentro e fora da escola e um universo complexo de ações, planejamento, verificação de resultados etc.; o olhar como supervisor do PIBID era em como contribuir para a formação dos licenciandos que estavam chegando à escola com o objetivo de compreender como funcionava a realidade escolar, utilizando seu futuro local de trabalho como laboratório de pesquisa para o entendimento de sua profissão enquanto futuros docentes.

Na gestão do PIBID como supervisor institucional nesse um ano e três meses, orientava as licenciandas – visto que foram só mulheres que supervisionei – nas reuniões semanais, acompanhando-as também nas atividades cotidianas como as aulas compartilhadas junto aos professores regentes de Ciências e Biologia e assistia à execução dos subprojetos que as licenciandas traziam, a forma como elas desenvolviam as atividades e o empenho e o

desejo de aprender dos alunos do Ensino Fundamental que participavam do Clube de Ciências através de atividades que, algumas vezes, diferenciavam do que era visto em sala de aula, como explicações práticas do processo de fervura do leite, da pigmentação de cores a partir da dissolução de detergente e de outros produtos químicos, da experimentação de algumas propriedades utilizando do ácido do limão etc., e também dos alunos do Ensino Médio que contribuíram para a vivência do ser professor de outra licencianda em um subprojeto de preparação de alunos para avaliações externas como o ENEM e o SARESP.

Assim, como supervisor institucional, refletia sobre meu papel educativo na formação inicial dos futuros docentes e como coordenador pedagógico na formação continuada dos professores em exercício. A escola em que tenho o cargo de professor perdeu o vínculo com a UFSCar em relação ao PIBID, fazendo com que eu deixasse de ser supervisor do programa em dezembro de 2013. Contudo, ao participar do processo seletivo do Mestrado na referida Universidade, pude trazer esta experiência de supervisão para a pesquisa, comparando-a com nove publicações de supervisores que relataram suas atividades no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), no IV Seminário Nacional do PIBID e no XI Seminário de Iniciação à Docência (SID), em textos que serão detalhados mais adiante.

Após definir o percurso que fiz até chegar a participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e o que fiz como supervisor, quero apresentar aqui o ocupante desta função institucional como foco desta pesquisa e a relação que ele faz com o programa, com os demais bolsistas, com a Educação Básica e acadêmica, com a formação inicial e continuada, com a escola pública e com a Universidade.

O PIBID é um programa que busca o avanço pela qualidade da Educação, estabelecendo parceria entre Universidades e escolas, para atender à formação inicial de licenciandos, relacionando o saber universitário com o saber prático da sala de aula. Quem tem a responsabilidade de orientar estes futuros docentes são o professor universitário, conhecido no programa como **coordenador de área** e o professor da Educação Básica, conhecido no universo “pibidiano” como **supervisor**.

Ao longo da pesquisa, foi percebido que há poucos documentos que falam sobre o supervisor do PIBID; esta pesquisa, portanto, busca contribuir para o entendimento das ações do professor que assume esta função, compreendendo seu trabalho na orientação dos licenciandos no ambiente escolar e nas implicações da continuidade de sua própria formação. Dessa forma, justifico esta pesquisa como o primeiro trabalho da UFSCar *campus*

Sorocaba sobre o tema, visto que, embora ali sejam produzidos vários textos, este é o primeiro que, como pesquisa de pós-graduação, tem como foco o supervisor do programa¹.

Além disso, esta discussão faz parte de uma temática tanto institucional quanto política, pois, falar sobre PIBID é falar de uma política pública que coloca em pauta programas de formação inicial e continuada de professores. Ou seja, discutir sobre o PIBID é ter a oportunidade de falar de um programa que articula estas duas formações, ao pensar a partir de protagonistas (licenciandos, supervisores, coordenadores, gestores, professores regentes) que atuam com o propósito único que é o da formação.

Como percurso metodológico, esta pesquisa analisa publicações do V Encontro Nacional de Licenciaturas, do IV Seminário Nacional do PIBID e do XI Seminário de Iniciação à Docência (SID) que envolveram reflexões sobre o papel e contribuições do supervisor do PIBID, além dos desafios e experiências decorrentes dos projetos vividos, relatados e publicados nestes eventos. A escolha do encontro e dos seminários se deu por que:

O V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o IV Seminário Nacional do Pibid se firmam como uma **oportunidade de debate e de reflexão das políticas de formação**. No mesmo sentido, o evento procura **discutir a escola como espaço de formação inicial e continuada de professores, abordando as novas experiências que vêm sendo desenvolvidas nas IES, em sua articulação com as escolas públicas**, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). (V ENALIC *et al*, 2014 – Apresentação. *grifo meu*).

Sendo assim, o objetivo desta dissertação é identificar o que os textos publicados no evento trazem sobre a atuação dos supervisores e suas possíveis contribuições na formação dos licenciandos participantes do PIBID; logo, o problema da pesquisa se baseia no questionamento: Como se caracterizam, através da análise no âmbito das publicações do V ENALIC *et al* (2014), aspectos relacionados à formação e a atuação dos supervisores do PIBID? Também a partir dos textos apresentados, teço um diálogo com a experiência dos supervisores-escritores com a minha vivência enquanto supervisor do programa.

Com este intuito, realizei pesquisa exploratória no material disponível nas atas do V ENALIC *et al* (2014), levantando todas as produções apresentadas por supervisores. Após apropriar-me do que os textos selecionados traziam em relação às impressões e contribuições do supervisor no PIBID e sentindo que isso estava trazendo significados para a

¹ A primeira dissertação de mestrado sobre o PIBID é a de Douglas da Silva Tinti (PUC-SP) que, em 2012, defendeu a pesquisa sob o título “PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática”. Considerando o banco de dados da CAPES, a presente pesquisa, que está sendo defendida pela UFSCar Sorocaba, é a primeira dissertação a nível de pós-graduação que aborda o tema do programa de iniciação a docência nesta Universidade e a primeira de modo geral a falar do supervisor do PIBID. Além disso, a UFSCar foi a primeira universidade a receber o PIBID dentro do Estado de São Paulo.

pesquisa, produzi grupos de análise de acordo com três questões básicas deste texto (atuação do supervisor, contribuições do supervisor do programa e contribuição na formação continuada), divididas em categorias e esmiuçadas em itens e fragmentos de análise.

Estas divisões permitiram a análise do que foi o trabalho do supervisor protagonizado pelos autores dos textos e também auxiliaram na apuração do desenvolvimento do papel assumido, dos resultados alcançados ou esperados pelo supervisor, das significações para o seu trabalho como docente e das contribuições para a coformação do futuro professor.

A contribuição de autores como Huberman (1989) e Zeichner (1992) também foi útil para as reflexões. Embora estes e outros autores sejam anteriores ao edital de funcionamento do PIBID (2007), suas reflexões sobre o professor-tutor e o professor principiante podem ser revisitadas para as novas funções do supervisor e do licenciando.

Também para conhecer a proposta do programa, manifestada em forma de edital e publicações do MEC e da Capes, utilizei alguns documentos de nível federal sobre o PIBID, incluindo aqui a Portaria Normativa nº 38/2007, que institui o funcionamento do programa. (BRASIL, 2007b, p. 39).

Esta dissertação está organizada em dois capítulos, sendo da seguinte forma:

CAPÍTULO 1: apresenta a fundamentação teórica da pesquisa. Expõe a descrição do PIBID e do supervisor do PIBID, bem como apresenta o Programa como proposta política e pedagógica e como resposta ao macro-contexto político, social e econômico; também aborda a formação de professores como política educacional, além da legislação que ampara o PIBID. Alguns autores surgem aqui para dialogar sobre o tema da formação de professores. Da leitura de seus textos, surgiram reflexões sobre o objeto de estudo, a saber, a análise do papel dos supervisores, contribuições deste supervisor e possíveis contribuições em sua própria formação continuada.

CAPÍTULO 2: apresenta a natureza da pesquisa, o contexto do V ENALIC 2014 *et al*, os instrumentos para a coleta e os procedimentos metodológicos da mesma. Apresentam também os resultados, análises e discussões dos dados sobre o trabalho dos supervisores, tendo como base as publicações do V ENALIC, do IV Seminário Nacional do PIBID e do XI Seminário de Iniciação à Docência, que trazem experiências e fundamentações sobre a atuação e as diversas contribuições do professor supervisor do PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: apresenta as construções e significações oriundas desta dissertação, bem como a construção de novos projetos de pesquisa sugeridos pelas questões não concluídas nesta dissertação.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, comento sobre o PIBID enquanto programa de formação de professores, sua atuação política e também sobre sua fundamentação teórica.

Após a descrição do programa e do papel do supervisor, apresento como eles se inserem dentro das políticas públicas e educacionais, qual a legislação que ampara o programa e como este programa formativo acontece dentro dos estudos sobre formação de professores. Além disso, teço considerações sobre os dilemas e dificuldades da execução do programa, diante do que se espera dele como parte da melhoria da qualidade da Educação, bem como quais os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica.

Discuto, também, sobre o supervisor desse programa e sua importância no desenvolvimento da formação de futuros professores e da formação continuada. Procuo, assim, apresentar ao supervisor as diretrizes do PIBID e, dentro delas, como surgiu e qual o exercício da supervisão no programa, qual o seu papel e qual a formação política, pedagógica e social, vinculando estes saberes à prática docente:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola etc. (TARDIF, 2002, p.11).

Percebo nas palavras de Tardif (2002) que os saberes que o professor traz para o ambiente da aprendizagem estão vinculados à sua formação, à sua experiência de vida, à sua trajetória profissional, além de estar vinculado também às questões das mais diversas ordens que acabam culminando no espaço formativo como consequência das ações históricas, políticas e sociais. O saber docente não se encerra em si mesmo, mas abrange os mais diversos campos em que professor, aluno e sociedade estão envolvidos.

1.1. PIBID – Proposta política e pedagógica

O presente tópico fala sobre o macrocontexto da política educacional no Brasil em que se instaura o PIBID. Assim, ao discorrer sobre qual é esse contexto mais amplo, procuro lembrar ao supervisor que ele está exercendo uma função política, uma vez que sua atividade profissional acontece dentro de um programa de política pública, vinculada à formação de professores, entendendo o PIBID como programa de formação.

Isso porque é o supervisor do PIBID quem vai atuar como coformador na fase inicial do licenciando, sendo que, através de suas atitudes pedagógicas, das discussões entre teoria e prática, entre sua experiência e as descobertas dos licenciandos, ele vai orientar os futuros docentes a entender o funcionamento do sistema educacional, a realidade escolar, refletindo sobre o que é a escola, o que é ser professor, o que é a educação, como acontece a educação no Brasil, qual é o currículo adotado, quais as metodologias mais praticadas, quais os resultados visíveis em relação aos alunos da escola pública, que avaliações são feitas sobre o processo educativo, que tipo de ser humano está entrando e saindo da escola, que sociedade está sendo formada com a estrutura pedagógica vigente etc..

Então não é simplesmente cumprir um edital que prevê um acompanhamento do licenciando na escola pública, apenas ensinando-o a dar aulas. É fazer com que o futuro docente reflita sobre todos estes aspectos, levando-o a argumentar sobre a ideologia imperante, mostrando a ele o que o espera enquanto profissional depois que se formar no curso superior que está realizando.

1.1.1. O PIBID como resposta ao macrocontexto político, social e econômico

Políticas públicas e educação são dois temas complexos. Em relação às primeiras, estas aparecem em esfera maior que é a da política que, conforme a Filosofia, é o “domínio do conhecimento prático e de natureza normativa, estabelecendo os critérios da justiça e do bom governo, e examinando as condições sob as quais o homem pode atingir a felicidade (o bem-estar) na sociedade, em sua existência coletiva.” (JAPIASSU, e MARCONDES, 2006, p. 153).

Paralelamente à definição filosófica de política, as políticas públicas aparecem como uma “forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, (...) que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia.” (DI GIOVANNI, 2009, p. 1,2).

Assim, se a política é o estabelecimento de normas que visam o bem-estar de uma sociedade, ela busca estender alguns direitos de interesse público a todos os participantes da coletividade. Ela parte, principalmente, do Poder Público, finalizando um bem comum a todos. Sendo assim, o Poder Público é aquele que vai fazer com que os direitos mais básicos sejam usufruídos por todas as pessoas governadas por ele. No caso da política educacional, o Poder Público preocupa-se com uma educação de qualidade para todas as pessoas da sociedade regida por este governo.

Esta talvez seja a principal ideia de quem pensou o PIBID: garantir uma educação de qualidade a todos a partir do incentivo à formação de professores, da valorização do magistério, da promoção da melhoria da qualidade da educação básica, da promoção da articulação entre a Universidade e o sistema público de ensino e da elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores. (BRASIL, 2007b, p. 39).

Dentro das políticas públicas, existem três classificações: *polity*, *politics* e *policy*. (DI GIOVANNI, 2009; FREY, 2000).

A *polity* trata “da ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo.” (FREY, 2000, p. 216). No caso do Brasil, fazem parte da *polity* a Constituição e as demais leis, como estatutos, decretos, portarias, resoluções, regimentos, parâmetros, diretrizes, enfim, toda a legislação que regula a vida política do país. Dentre elas, terão destaque para esta pesquisa, as orientações educacionais definidas pela Constituição, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o documento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dentro da *polity*, posso pensar também na organização da sociedade, sendo que, na República Federativa do Brasil, ela está dividida em União, Estados (e Distrito Federal) e municípios, sendo que, no caso do PIBID, a Portaria Normativa nº 38/2007 prevê a colaboração entre estes três órgãos federativos, sugerindo assim a parceria entre a educação superior, mantida pela União, e a escola pública, administrada pelas outras autarquias.

Falo de *politics* quando me refiro “à política, no sentido relativo aos fenômenos do poder (representação política, partidos, eleições, conflitos relativos ao poder, entre outros).” (DI GIOVANNI, 2009, p. 8), ou seja, no nível da competição política.

Assim, posso falar em política de governo e política de Estado: enquanto a de governo dura, aproximadamente, o tempo em que o representante do Executivo está no poder, a de Estado ultrapassa os limites do partido de quem está governando.

Ora, se assim é, apesar do PIBID estar, desde 2007, na gestão de apenas um partido na presidência da República, ele pode ser considerado política de Estado, mesmo porque a necessidade da iniciação à docência já foi reconhecida e acrescentada na Lei de Diretrizes e Bases, a partir de 2013. Antes disso, “em 2010, por meio do decreto nº 7.219, o PIBID já havia se consolidado como política de Estado.” (MONTANDON, 2012, p. 53).

O que vai interessar para esta pesquisa é a *policy*, que é a ação do Estado. A *policy* é utilizada “para referirem-se adoção de formas de ação, linhas de atuação, que dizem muito mais a condutas eletivas para solução de problemas, que beiram muito mais o campo da

administração do que do campo que nós – latinos – entendemos por ‘político’”. (DI GIOVANNI, 2009, p. 8).

Assim, se uma das necessidades da sociedade é a presença de professores com qualidade em todos os níveis da educação básica, o Estado busca formar, valorizar e qualificar professores para atender a esta demanda. Assim, o PIBID busca auxiliar as políticas educacionais, contribuindo em sua formação inicial, ao mesmo tempo em que forma continuamente o professor que já atua na sala de aula. Segundo BRASIL (2007a), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que desenvolve o PIBID:

o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica. (BRASIL, 2007b, p. 15).

Em 2007, foram criados alguns programas do Ministério da Educação voltados à formação de professores, como o PIBID, a UAB e o PRODOCÊNCIA, sendo estes “o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica”. (BRASIL, 2007a, p. 15).

Mesmo com as críticas sobre a forma como as licenciaturas acontecem, “estando ainda muito distantes de serem satisfatórias”, Gatti e Barreto (*apud* MONTANDON, 2012, p. 49) apresentam o PIBID como possibilidade de superar o que as licenciaturas não contemplam: uma formação mais ampla sobre a educação. Se o PIBID insere o licenciando na escola pública, o programa investe, desta forma, em sua coformação, pois ele objetiva, colocando o “licenciando no contexto para o qual está se formando, especialmente nos semestres iniciais, fomentar a formação na prática, em estreita relação teoria-prática, mas sem perder a perspectiva de desenvolvimento em metodologias, materiais, conteúdos de ensino.” (op. cit., p. 55).

Ainda sobre coformação, Lopes *et al* (2016, p. 1) dizem que:

Identificamos ainda que, as contribuições dos professores co-formadores tornaram-se essenciais para a iniciação profissional dos bolsistas, sobretudo por inseri-los no contexto da “escola real”, a ação do professor-supervisor destinou-se, na essência, a ajudá-los a desenvolver o trabalho docente em uma perspectiva de aprendizagem significativa da profissão. (LOPES *et al*, s/d, p. 1). (*sic*)

Falar em coformação é dizer que um segundo professor auxiliará um primeiro na orientação de um aluno, de um licenciando, de um curso. No caso do PIBID, o supervisor é um coformador que trabalha, com os licenciandos, conteúdos e metodologias que eles

desenvolvem na Universidade, de maneira prática, dentro do futuro local de trabalho, transformando este espaço em um laboratório das ações refletidas na academia, permitindo que o estudante da graduação analise e pratique as ações pedagógicas no espaço escolar ao mesmo tempo em que acontece sua formação inicial.

1.1.2. A legislação que ampara o PIBID

Se o PIBID é um programa institucional de formação de professores, quais seriam as prerrogativas legais para amparar este programa?

O PIBID, como já visto, é um programa federal. No artigo primeiro de sua portaria de instituição, o ministro da Educação, no uso de suas atribuições, resolve instituir o PIBID “no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.” (BRASIL, 2007b, p. 39). A seguir, serão detalhados estes órgãos e a relação que estabelecem com o PIBID e a formação de professores.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, lei nº 9394/96, prevista na Constituição Federal de 1988, artigo 22, inciso XXIV, diz em seu artigo 61, inciso III, parágrafo único, que:

a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (BRASIL, 1996).

Os incisos I e II apontam para a necessidade da formação sólida, do estágio (que prevê o licenciando em seu futuro local de trabalho) e da capacitação em serviço, o que atende ao esperado pelo PIBID. Trazendo para o programa, é nas escolas que os licenciandos desenvolverão suas pesquisas.

No artigo 62, esta lei diz que a capacitação é responsabilidade “da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios [que], em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996).

Esta colaboração propõe uma construção efetiva e coletiva no âmbito da Universidade aprendendo com a escola e vice versa. A Universidade também aprende com a

escola em um programa como o PIBID. O PIBID funciona em regime colaborativo entre as Universidades e as escolas de Educação Básica estaduais e municipais, preocupado com a formação inicial dos licenciandos e também com a formação continuada dos supervisores.

Em 2013, no artigo 62 da LDB, foi acrescentado o parágrafo quinto, alterado pela lei 12.796, falando claramente sobre o PIBID:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013, grifo meu).

Apesar da parceria existente entre as esferas federal, estadual e municipal, há movimentos que, percebendo o risco de extinção do programa, estão em defesa da continuidade do PIBID enquanto programa de formação inicial e continuada. Por exemplo, o informe nº 01/2016 (FORPIBID, 2016) diz que:

Todos os coordenadores receberam o Ofício Circular nº 018/2015DEB/CAPES que trata de corte de pelo menos 50% das bolsas do PIBID e do PIBID DIVERSIDADE. Na prática, as IES já estão impedidas de fazer a inserção de novos bolsistas, o que está criando problemas para a gestão dos projetos institucionais. Essas medidas representam um desrespeito à Portaria 096/2013 da própria CAPES, bem como aos Termos de Cooperação Técnica assinados com as IES. (FORPIBID, 2016).

É por isso que o mesmo informe traz, para a prática, duas frentes de combate: a da **mobilização política institucional**, buscando resolver o assunto com as instituições responsáveis pelo programa, como a CAPES, o MEC e outros órgãos, e ainda com parlamentares e escolas e a **mobilização política de base**, com a participação dos licenciandos, buscando não perder este direito em sua formação.

O **Plano Nacional de Educação**, através da lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), foi pensado para executar as ações previstas no artigo 214 da Constituição (BRASIL, 1988) e no artigo 9º, inciso I da LDB. (BRASIL, 1996). O olhar que o PNE traz sobre a valorização do professor em relação à sua formação é que:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 63).

Vejo que, somado aos objetivos do MEC e da LDB, o PNE é um plano igualmente preocupado com a universalização e a melhoria da qualidade do ensino e com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Para o bom desenvolvimento da aprendizagem, este plano, com duração de dez anos, busca erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e melhorar a qualidade do ensino, conforme o tópico 5.1 de sua lei. (BRASIL, 2001).

A **Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** é outra criação do MEC através do decreto nº 29.741/51. Apesar da CAPES ter sido criada em 1951, foi em 2007 (Lei nº 11.502) que ela passou a atuar também com a formação de professores da Educação Básica. Assim, o PIBID foi inserido no campo de atuação deste órgão. Na página virtual, a CAPES (2016) apresenta os seguintes objetivos para o PIBID:

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; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2016).

Na reestruturação da CAPES em 2007, ela assumiu a responsabilidade pelo **Plano para o Desenvolvimento da Escola (PDE)**, já estudado no subtópico anterior, cujo objetivo é “a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo”, o de ser “mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação” e o de responder a uma “política nacional de educação [que] deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República.” (BRASIL, 2007a, p. 5).

O objetivo do PDE, de forma sistêmica, é, assim como as leis aqui estudadas, “dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional.” (op.cit., p. 11).

Gatti *et al* (2011, pp. 34, 35) ressaltam que outro objetivo deste plano é “reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior.”

Fernando Haddad que, em 2007, era ministro da Educação, ao lançar o documento de orientação do PDE, informa que:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica: a Universidade Aberta do Brasil e o PIBID. (BRASIL, 2007a, p. 15).

Para ele, “o PIBID altera o quadro de formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica” e que o programa “é o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da CAPES, assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua.” (BRASIL, 2007a, p. 8).

Por isso que, para que haja uma educação básica de qualidade, o PDE visa o investimento na carreira docente, na educação profissional e na educação superior. O foco do programa, portanto, é a atratividade da carreira docente, a melhoria da qualidade da formação dos professores e a promoção de uma educação básica de qualidade.

As perguntas que surgem são: como fazer isso? Quais são os elementos necessários para que esta melhoria aconteça?

O PIBID prevê que isso pode ocorrer quando a Universidade estabelece convênios com as escolas públicas “dos municípios, do Estado ou do Distrito Federal, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública.” (BRASIL, 2007b, p. 39, art. 2, § único).

Quem financia a execução do PIBID junto a CAPES é o **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)** que, além de oferecer um auxílio financeiro chamado de bolsa para todos os participantes do programa mensalmente, também prevê uma “verba de custeio para despesas que façam parte do projeto.” (MONTANDON, 2012, p. 53).

Este fundo, que trata dos assuntos financeiros e de investimento para a Educação, está ligado ao BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), instituição financeira do Banco Mundial que proporciona empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito.

Assim, para que os países possam investir melhor em sua área social e, por conseguinte, na área da educação, eles podem recorrer ao BIRD, que os auxilia no desenvolvimento de suas potencialidades.

O Banco Mundial, órgão neoliberal, prefere investir em Educação Básica; já o Brasil procura investir em educação superior. Esta parceria acontece por ainda não ter-se consolidado a formação para todos os cidadãos do país.

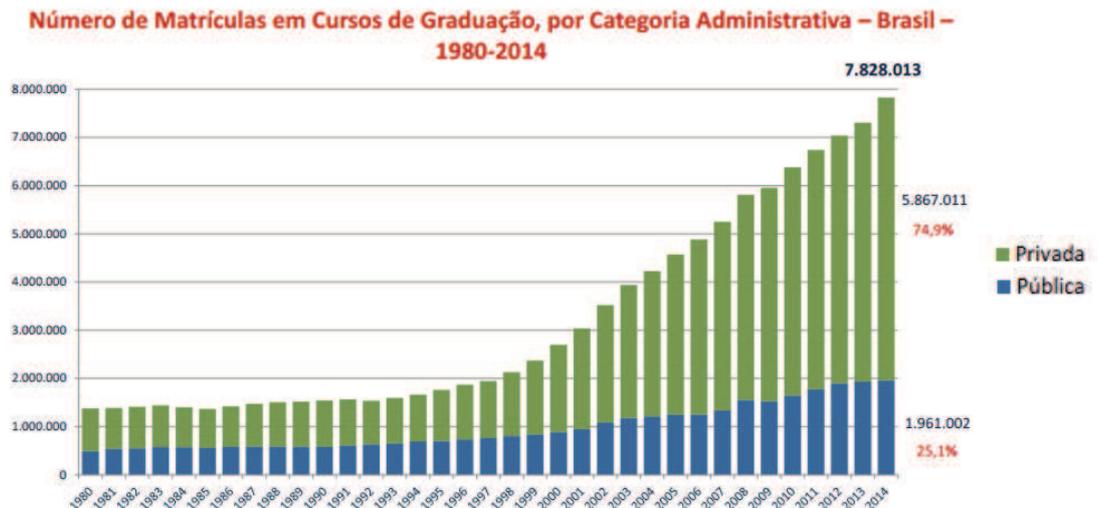
1.2. O PIBID e a formação de professores

A partir deste ponto, os autores que fundamentam a teoria deste trabalho dialogarão sobre a formação de professores e o que eles esperam de uma avaliação das pesquisas sobre esta formação.

O PIBID é um programa brasileiro de formação inicial de professores que busca referência principalmente na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCFP), para se configurar em um modelo de formação inicial de professores. Isso porque entre programa e modelo de formação há algumas diferenças.

Para Gatti *et al* (pp. 223-4), modelo de formação são os cursos oferecidos “pelas administrações públicas mediante parceria com universidades e outros órgãos e instituições ou por seus próprios especialistas seja feita nos moldes tradicionais de cursos, seminários, palestras”. Ou seja, o modelo é uma parte integrante do curso de formação de caráter obrigatório para um determinado conjunto de graduandos (bacharéis, licenciandos, tecnólogos etc.). Desta forma, caracterizam-se como modelos o estágio supervisionado, a residência médica, a pesquisa como trabalho de conclusão de curso tal como a monografia, a dissertação, a tese etc., sem o qual não há a validação da formação.

Neste ponto de vista, o PIBID é apenas um programa de formação, recente, em fase de estudos e diferentemente de um modelo de formação; não é obrigatório e, tem ainda pouca oferta de bolsas para os licenciandos. Para que tenhamos uma ideia, segundo o Censo da Educação Superior de 2014, “em 2014, a matrícula na educação superior (graduação e sequencial) superou 7,8 milhões de alunos.” (MEC & INEP, 2014, p. 5).



Quadro 1: Quantidade de graduandos matriculados em 2014 (BRASIL, 2014, p. 31).

No mesmo ano, segundo a CAPES (2016), 70.192 bolsas foram concedidas pelo PIBID para estudantes de iniciação à docência, ou seja, 0,89%. Isso quer dizer que, para se pensar em modelo, pensar-se-ia primeiro na ampliação do programa para que demais universidades implementassem o PIBID em seu rol de atividades e atribuições.

Portanto, os passos para transformar o PIBID em um modelo são: universalizar a oferta de vagas para todas as licenciaturas e Universidades e oficializá-lo como critério para a obtenção do diploma de licenciando. É claro que isso envolve uma série de questões de ordem política, econômica, administrativa, educacional, enfim.

O que sabemos é que, mesmo previsto em lei, isso parece cada vez mais distante de acontecer. Segundo uma publicação da CAPES, iniciou-se em 2015 um Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) que:

(...) atualmente, o grupo é formado por 312 coordenadores, de todas as regiões do país. O encontro serviu para montar o plano de ação para os próximos dois anos, que contempla a organização de encontros regionais do Pibid em outubro, novembro e dezembro desse ano e do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) em 2016. O fórum foi criado durante o 5º Enalic, realizado em dezembro do ano passado, em Natal. (FORPIBID, 2016).

Por falar em ENALIC, não houve a edição do encontro em 2015. O que aconteceu no ano passado foi um seminário na Universidade Regional de Blumenau, tendo sido o XI Seminário de Licenciaturas, VI Seminário PIBID, IV Seminário PARFOR e I Seminário PROESDE, porém não é o mesmo que está sendo trabalhado nesta dissertação, embora tragam contribuições para quem discute o PIBID.

Lembro também, ao leitor, que os nove textos analisados nesta dissertação foram publicados no V ENALIC 2014 e em dois seminários do mesmo evento que aconteceram na capital potiguar, cuja seleção já foi justificada na página quatorze deste texto.

Ainda sobre programas e modelos de formação de professores, cada país tem a sua estrutura, sendo em muitos pontos semelhantes ou divergentes entre si. E assim como acontecem especificidades na formação de professores de nação para nação, posso dizer que há também pesquisas diferentes sobre esta formação.

Marcelo (1998), por exemplo, apresenta que no Canadá, são feitas pesquisas sobre a opinião do que é um estágio; no Japão, pesquisas investigam a função do professor estagiário; na Holanda, discute-se a reestruturação do estágio de acordo com as necessidades dos estudantes; na Austrália, prevalecem as angústias dos estudantes no estágio e a transformação de conteúdos em conhecimentos; na Alemanha, estuda-se a valorização do estágio como principal programa de formação; em Cingapura, pesquisas sobre a formação de supervisores mediante um programa baseado na supervisão clínica e na Índia, estudos sobre “os principais problemas que afetam os estágios são a assessoria e a supervisão inadequadas por parte dos supervisores universitários e a falta de colaboração e coordenação entre a escola e a Universidade.” (MARCELO, 1998, p. 55).

O PIBID, diferente de ser um programa de estágio, é, por sua vez, um programa de formação que fomenta “a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.” (BRASIL, 2007b, p. 39).

Segundo Tinti e Manrique (2012, p. 1), o PIBID busca “apoiar a Iniciação à Docência de estudantes de licenciatura plena, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica.”.

Segundo a CAPES (2016):

(...) o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES, 2016).

O “primeiro edital Pibid, lançado em 2008, era destinado às Universidades Federais e priorizava os cursos de Matemática, Química, Física e Biologia, por serem consideradas áreas de maior carência no ensino médio. As edições seguintes incluíam todas as Universidades públicas.” (MONTANDON, 2012, p. 52).

Estes projetos buscavam atender inicialmente os componentes curriculares do Ensino Médio: Física, Química, Matemática e Biologia; dos anos finais do ensino fundamental: Ciências e Matemática, e de forma complementar: Letras (Língua Portuguesa), educação musical e artística e demais licenciaturas.

Assim, o que determina a parceria entre os licenciandos de Biologia (por exemplo), os docentes que ministram aulas de Biologia na Universidade e que se tornam coordenadores de área do PIBID e os professores de Ciências e Biologia da escola pública que se tornam supervisores, é a própria disciplina tomada como referência, sendo este o ponto de partida para a pesquisa sobre a educação dentro da escola.

A partir da área de conhecimento, surge a investigação sobre o conteúdo, sobre a prática pedagógica, sobre a reflexão acerca e dentro do espaço escolar, sobre as possibilidades de intervenção na busca de contribuir para a melhor qualidade de ensino, tendo como foco o olhar sobre a formação inicial do licenciando e sobre a formação continuada dos supervisores do PIBID.

Em relação aos projetos, estes acontecem de forma mais ou menos autônoma: cada grupo de estudo dentro de cada disciplina de cada Universidade pode desenvolver as atividades que considere mais significativas e até mesmo mais exequíveis.

Isso leva alguns pensadores a julgar que essa “liberdade” não permite um grau de profissionalismo sobre o processo formativo, tornando-se, em vez de um facilitador, um limitador, vez que a “aplicação dá-se num movimento quase que ‘amador’, já que o projeto não prevê diretrizes específicas (...). Por conta desta ‘ausência’, fica mais difícil estabelecer procedimentos avaliativos quanto ao impacto do PIBID nos processos de formação.” (SOCZEK, 2011, p. 65).

Gatti e Barreto (2009) já criticavam esta ausência de orientação ainda dentro do estágio, dizendo que “os estágios obrigatórios constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão.” (op. cit., p. 258).

Percebo que um dos anseios dos idealizadores do PIBID é a possibilidade que o programa tem em aproximar o licenciando da escola, ou seja, de seu local de trabalho, diminuindo assim o “choque com a realidade”. Este termo foi adotado a partir da referência

de alguns autores como Cavaco (1995, p. 39), para quem esta aproximação traz muitas descobertas, sendo traduzido no “entusiasmo na vontade de descobrir a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu problema, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional.”.

Este choque, para quem não participa do PIBID ou de outro programa de formação dentro da licenciatura, acontece quando o professor, em seu primeiro momento como profissional, se depara com uma realidade não vivida durante a graduação. Alguns pontos que caracterizam este trauma no contato com a vivência escolar são:

(...) as lacunas de formação causam insegurança na apresentação de conteúdos; a falta de habilidade em falar em público torna-se um peso no processo; idealizações a respeito do ambiente escolar, colegas de profissão e alunos caem por terra. Em síntese, as condições de trabalho passam a marcar de modo indelével as vidas desses profissionais de forma abrupta. (SOCZEK, 2013, p. 43).

De uma forma ou de outra, como uma situação excitante ou traumática, este choque acontece. Tanto melhor que seja durante a formação inicial, como é a proposição deste programa.

No entanto, se estes teóricos defendem a possibilidade do PIBID ir paulatinamente familiarizando o licenciando com a construção da profissão, autores como Simon Veenman (1984) dizem que a exposição do espaço de trabalho ainda na formação inicial acaba fazendo com que os licenciandos desistam do magistério.

Segundo ele, “a desistência do curso, ainda em período inicial da graduação, pode ser explicada – entre outros motivos – pela antecipação da inserção na realidade escolar e a conseqüente antecipação do choque de realidade.” (VEENMAN, 1984, p. 150). Obviamente anterior ao PIBID, este choque de realidade já fazia parte da preocupação de outros programas e modelos de formação, como o estágio.

Apesar de ser utilizado, para o PIBID, o nome de iniciação à docência, Tinti e Manrique (2012, p. 2) discordam desta nomenclatura, já que “não podemos dizer que o PIBID é um projeto de Iniciação à Docência uma vez que os bolsistas de Iniciação à Docência não são efetivamente licenciados para exercerem a profissão.”.

Segundo estes autores, um projeto com o nome de iniciação à docência acontece quando se acompanha os professores em seu primeiro ano de magistério e não em seu estado de licenciando, como previsto nos editais do programa. (op. cit., p. 4).

Isso porque o termo professor principiante no Brasil difere do significado do mesmo termo quando utilizado nos demais países. Enquanto que na literatura internacional, o principiante é aquele que ainda não iniciou seu desenvolvimento profissional, mas que ainda está em fase de formação, conforme distingue Marcelo (1998, p. 51) “a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício”, entre especialistas e principiantes (op. cit., p. 52) e ainda entre experimentados e principiantes (p. 60), no Brasil principiante é aquele que já terminou sua graduação e está dando seus primeiros passos na carreira docente. Assim, como diz Toscano (2012):

Estamos cientes que, durante a formação inicial, o professor principiante adquiriu os conhecimentos teóricos e práticos, apreendeu instrumentos, estratégias e interiorizou procedimentos a aplicar em sala de aula. No entanto, o professor está em constante formação e necessita de um acompanhamento formativo em contexto de sala de aula, através de orientação, avaliação, reestruturação, observação e implementação de estratégias específicas. (TOSCANO, 2012, p. 1).

Portanto, ao citar o professor principiante, assim como Tinti e Manrique (2012), Toscano parece aludir à necessidade de criação de programas de formação no Brasil que visem contribuir para o professor que, após a conclusão da faculdade, vive os primeiros anos da carreira docente. Isso porque este momento específico, por exemplo, não é contemplado pelo PIBID, uma vez que o licenciando é aquele que ainda está estudando (e, portanto, não é de fato o principiante) e o supervisor aquele que tem, no mínimo, dois anos de experiência profissional (o que já pode ser considerado, como visto em Marcelo, especialista ou experimentado).

Diante da falta de um programa de formação como o PIBID, os “professores iniciantes sentem-se desamparados, tanto pela Universidade quanto pela própria comunidade escolar.” (TINTI e MANRIQUE, 2012, p. 3). Os professores da Universidade tinham a preocupação de formá-los durante o período da graduação, mas, quando os agora licenciados se tornam professores, geralmente, não recebem qualquer orientação para superar os desafios vivenciados no(s) primeiro(s) ano(s) de atuação.

Saviani traduz esta questão da seguinte forma:

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada.” (CAVALLI *apud* SAVIANI, 2011, p. 3).

Huberman (1989) fala sobre os primeiros anos da docência, como a *entrada da carreira*, vivida pelo professor principiante. Para a maioria dos professores, essa entrada pode ser ou não ser fácil. A experiência de entrada, segundo Huberman, pode ser vivida, segundo os professores, como fácil se mantiver relações positivas com o corpo discente, além de domínio e entusiasmo nas situações da sala de aula; ou difícil, se reclamar da carga docente excessiva, da ansiedade, das dificuldades com os estudantes. O PIBID parece antecipar as reações e descobertas que só aconteceriam nesta primeira etapa da carreira docente.

Um curso que prepararia para a diminuição deste choque de realidade seria o que atualmente se realiza no estágio probatório. Porém, entre a aquisição do diploma e um concurso público que efetive o egresso como professor, capacitando-o a realizar este curso, existe um tempo que não é, muitas vezes, logo preenchido. Durante este tempo, o formado pode dar aulas, embora sem a devida preparação, ou seja, sem se apropriar das peculiaridades reais de seu novo ambiente de trabalho.

Desta forma, a participação do licenciando como bolsista do PIBID o auxilia bastante nesta questão de conhecer antecipadamente o universo da escola. O PIBID favorece aos licenciandos vivenciarem o ato docente e a contribuição do supervisor está em auxiliá-los em seus primeiros passos em direção à carreira do magistério, ajudando-o a diminuir o choque de realidade e balizando-o com oportunidades de experiência na execução do projeto e nas atividades junto à sala de aula, o que pode tornar a carreira, na maioria dos casos, mais segura, pois, quando concluída a formação inicial, os licenciandos já possuem a noção de como vão começar a trabalhar como professores.

As Universidades também não fogem desta contribuição, já que “são responsáveis pela formação inicial para o magistério e, em grande parte, pelas ações de formação continuada que atendem às demandas das redes de ensino.” (GATTI *et al*, 2011, p. 12).

Portanto, o PIBID é um programa que permite que o licenciando passe a estudar a escola por dentro, bem como para aprender, observando e praticando, o papel de professor; sendo assim, é fundamental que a aprendizagem neste programa de formação ocorra na prática.

Esta atividade empírica fornece ao licenciando a oportunidade de se ver como professor, ao ter a oportunidade de ver um professor experiente trabalhar, o que lhe permite obter formação mais sólida. Assim, ele não somente imagina como seria sua trajetória profissional, mas a vivencia realmente.

1.2.1. Diálogos sobre formação de professores

Segundo Gatti *et al* (2011, p. 18), “a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes.” Assim que o PIBID se coloca como este primeiro ponto de acesso.

Apesar de Gatti *et al* apresentarem o PIBID como política pública, elas não compartilham, plenamente, dos programas citados em seu livro: para elas, existem dificuldades quanto à oferta de uma educação de qualidade para todos, bem como alguns problemas nos mais variados campos da carreira docente, tais como “a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais.” (GATTI *et al*, 2011, p. 11), havendo, por isso, a falta de atratividade para o ingresso no magistério.

Para superar esta situação, elas sugerem “oferecer-lhes [aos docentes] condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais.” (id. *ibid.*). Assim, para se fazer uma análise crítica sobre a formação dos professores é “necessário considerar, entre outros elementos, as condições materiais de existência dos professores, dos alunos, bem como as condições na qual o professor formou-se e as condições atuais de seu processo de formação.” (SOCZEK, 1999, p. 12).

Sendo a escola composta por pessoas nas condições de ensinar e aprender, objetiva-se atraí-las para a finalidade da educação, que é a relação de busca do conhecimento e do desenvolvimento das habilidades, visando uma possibilidade de transformação da prática social. Assim, os objetivos da pesquisa de Gatti *et al* (2011), em forma de estado da arte, é revelar a dinâmica das políticas docentes no Brasil, dando destaque às:

políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores, à carreira docente, incluindo aspectos relacionados a formas de ingresso no magistério, progressão na carreira e avaliação de docentes, às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, ao ingressar na escola; e a subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos estudantes. (GATTI *et al*, 2011, p. 11).

Assim, as alterações ocorridas na sociedade atual causam uma “preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho”, isso “em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo.” (op. cit., p. 13).

No próximo tópico, a pesquisa se deterá em discorrer sobre quem é o profissional que orienta este licenciando e quais atividades ele desenvolve.

1.3. Descrição do papel do supervisor do PIBID

Supervisor, conforme define Naura Ferreira (2010), autora conceituada sobre a supervisão pedagógica, significa:

“supervisar [sic], dirigir, orientar” (CUNHA, 1971, p. 816), “ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento” (FOULQUIÉ, 1971, p. 452). Etimologicamente a palavra é formada pelos vocábulos super (sobre) e visão (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma determinada ação. No sentido estrito, significa olhar de cima, “captar” na totalidade dando uma ideia de visão global. (FERREIRA, 2010, p. 1).

Embora o primeiro verbo ofereça uma noção de que supervisionar é controlar, os dois seguintes apontam para o sentido da orientação. Dessa forma, enquanto a supervisão estiver baseada na “visão que vem de cima”, ela traz o significado de velar e regularizar e quando se referir aos dois últimos termos apontados por Cunha, refere-se à condução a partir da experiência do supervisor, trazida por um olhar mais aprofundado de alguém que, no caso do PIBID, adquiriu condições de orientar os licenciandos nas descobertas do fazer pedagógico em um processo de construção juntamente com os graduandos em que também se descobre.

A autora prossegue dizendo que vários são os tipos de supervisão: empresarial, gerencial, administrativo-científica (taylorista), pedagógica, escolar, institucional. Em relação à área educacional, a partir de um viés crítico-econômico, a supervisão funciona como “elemento de controle da produtividade do ensino e do aperfeiçoamento da técnica, com a necessidade de implantação de reformas educacionais que atendessem às necessidades do modo de produção capitalista.” (FERREIRA, 2010, p. 1). Trata-se também “do controle desde o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do projeto político pedagógico/acadêmico numa construção coletiva com a totalidade da instituição escolar.” (op. cit., p. 2).

Saviani (1981) apresenta um contexto mais prático para a supervisão e talvez mais próximo daquilo que seja a intenção do supervisor do programa PIBID. Para ele, o “conhecimento profundo da realidade educacional [...] faz da supervisão a assessoria ideal de programas e planos educacionais, já que ela pode ser a porta-voz dos interesses e aspirações das populações estudantis que vivem o processo educativo.” (apud FERREIRA, 2010, p. 3).

Este conhecimento da realidade educacional é o que define o professor da rede pública estadual ou municipal em participar como supervisor do PIBID. Uma vez que a Universidade cria parceria com a escola pública, esta dispõe de professores da disciplina que o licenciando está cursando e que possuem experiência das idiossincrasias da escola, auxiliando o licenciando na construção de sua visão sobre a escola e da constituição de sua formação enquanto futuro docente.

Segundo a Portaria Normativa nº 38/2007, em seu parágrafo sétimo, o “professor supervisor é o professor da rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica.” (BRASIL, 2007b, p. 39).

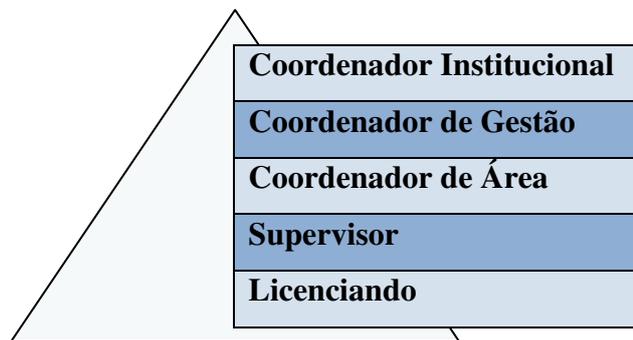
Em relação ao supervisor do PIBID (foco desta pesquisa e o único estilo de supervisão estudado daqui por diante), pressupõe-se pelo edital que ele tenha formação na área de atuação do licenciando. O artigo IV da mesma Portaria prevê que o supervisor esteja “necessariamente com prática de sala de aula na educação básica.” (id. *ibid.*).

Assim, para que o PIBID efetivamente aconteça, o licenciando (foco do programa) interage com seus orientadores, que são o coordenador de área (professor da Universidade) e o supervisor (professor da escola pública) que o auxiliarão na descoberta da profissão de ensinar e aprender. São estes professores que irão coordenar e supervisionar as ações dos projetos e acompanhar o desenvolvimento dos licenciandos participantes do PIBID tanto na formação acadêmica quanto na coformação profissional.

Neitzel *et al* (2013, p. 102) definem o PIBID como a execução de projetos que promovem “a vivência dos estudantes no cotidiano das escolas públicas durante a sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente do curso de licenciatura e de um professor da escola”. Ao citar este professor da escola, elas estão fazendo referência ao supervisor.

A relação entre supervisor e os licenciandos baseia-se “numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o licenciando confie ao professor-supervisor as suas preocupações e dificuldades; fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar.” (ALARCÃO, 2003, p. 28).

Além do coordenador de área, do supervisor e do licenciando, existem outros profissionais envolvidos no PIBID. Eles aparecem relacionados no quadro abaixo:



Quadro 2: Proposta de Neitzel, Ferreira e Costa (2013, p. 102) sobre a estrutura do PIBID.

Os bolsistas apresentados acima possuem funções distintas no programa. A CAPES (2016) oferece a seguinte descrição para cada uma das modalidades:

- a) **o coordenador institucional:** é o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;
- b) **o coordenador de gestão de processos educacionais:** é o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES;
- c) **o coordenador de área:** é o professor da licenciatura que coordena subprojetos;
- d) **o supervisor:** é o professor de escolas públicas de educação básica que supervisiona, no mínimo, cinco e, no máximo, dez licenciandos e
- e) **o bolsista de iniciação à docência:** é o estudante de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto (também é chamado de pibidiano ou bolsista).

Voltando ao edital nº 61/2013 da CAPES, citado há pouco, do mesmo modo como aparece no inciso III, Neitzel *et al* (2013) também chamam os supervisores de coformadores, visto que são eles os responsáveis pela introdução do licenciando no cotidiano escolar, designados que são para supervisionar as atividades dos licenciandos e contribuindo na formação dos mesmos. Assim, o papel deste professor é participar como corresponsável do aspirante a docente, em parceria com o coordenador de área.

Sua atuação é acompanhar “as atividades presenciais dos licenciandos, ao mesmo tempo em que orientam os projetos a serem desenvolvidos nas escolas, participam de seminários, reuniões, atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa.” (NEITZEL *et al*, 2013, p. 102).

Por isso, a supervisão também pode ser vista como orientação de aprendizagem e ainda como base do curso de licenciatura, posto que busca permitir ao licenciando construir

sua formação a partir da experiência escolar e universitária. O licenciando, formação inicial, possui uma potência formativa que, bem orientada, pode perpassar toda a sua carreira, investindo também em sua formação continuada quando estiver atuando como docente. Entendo que quando o licenciando sai dos bancos da Universidade e adentra no espaço da escola, entra a princípio como pesquisador e, depois, como profissional daquela atividade.

Da mesma forma, os supervisores do PIBID, ao iniciarem sua participação no programa, entram em um movimento de formação continuada através de reuniões e projetos na escola, atualizando-se e preparando-se para orientar os licenciandos. Isso é causado pelos mesmos motivos apresentados acima: por participar de seminários, reuniões, atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa. (NEITZEL *et al*, 2013, p. 102).

É, ainda, neste lugar, que “os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas no contexto de trabalho, pois é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.” (op. cit., p. 23). É também neste espaço que o supervisor desenvolverá sua atuação, sendo esta a de:

informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; elaborar, desenvolver e acompanhar atividades do BIDs [bolsistas de iniciação à docência]; controlar a frequência dos BIDs nas atividades; participar dos seminários de Iniciação à docência promovidos pelo Projeto; criar e manter atualizado um currículo na plataforma Freire. (BRASIL, 2014, p. 23).

A escola como espaço da vivência da prática pedagógica é vista por Neitzel *et al* (2013, p. 104) como o local em que se traduz o conhecimento em experiências práticas de ensino, para a melhor orientação dos licenciandos. Entretanto, a pesquisa neste programa de formação permite avançar para o entendimento da educação também fora deste espaço, materializando a coformação, também, em reuniões de professores, pais, conselhos de classe, eventos e similares, ampliando a visão do entorno escolar e do conhecimento de cada ação que se desenvolve na escola.

Também para alguns autores (ZEICHNER, 2010), a formação inicial de professores *in loco* surge como um “terceiro espaço” de formação. No PIBID, ele aparece a partir da parceria entre os dois locais por excelência de ensino (o da educação básica e o da educação superior): sendo assim, o “terceiro espaço” é o local em que o licenciando vincula o processo cognitivo da licenciatura e os saberes pedagógicos e metodológicos com a oportunidade de vivenciar todos os aspectos da sala de aula e da educação básica. Afinal, é para isso que ele está se formando.

1.3.1. A atuação do supervisor do programa e contribuições na formação inicial e continuada

Um dos marcos na história de vida dos professores são os anos iniciais de seu trabalho, quando se constitui, para muitos, em uma “ruptura” entre o tempo de formação superior e a preparação para o trabalho e, efetivamente, o exercício da práxis docente. As pesquisas sobre história de vida de professores apontam os anos iniciais da carreira docente como os mais difíceis. (SOCZEK, 2011, p. 62).

Por isso, a partir deste tópico, serão apresentadas algumas reflexões sobre a forma como o supervisor atua no programa, de modo a desenvolver um papel concernente ao que é almejado dele enquanto coformador dos licenciandos. Também será refletido sobre as contribuições que ele exerce na formação inicial dos licenciandos e ainda como ele contribui para a continuidade de sua própria formação enquanto professor.

Algumas de suas atribuições deste profissional junto ao programa são:

- ***atuações do supervisor:*** o desenvolvimento das aulas compartilhadas e as orientações de supervisão;
- ***contribuição na formação inicial dos licenciandos:*** a prática reflexiva, a contribuição do professor na prática pedagógica da escola, reuniões que ele pode desenvolver, entre outras.
- ***contribuição na formação continuada do supervisor:*** destacando também as reflexões e reuniões feitas no projeto.

As **aulas compartilhadas** constituem-se em um dos projetos mais praticados no PIBID. Promover o contato entre licenciando e alunos da Educação Básica dentro da sala de aula, tem, por objetivo, diminuir o que é chamado de “choque” com a realidade.

O sociólogo Daniel Soczek (2011, p. 62) aponta que isso acontece devido “às lacunas de formação” que causam insegurança na apresentação de conteúdos, a falta de habilidade em falar em público, ideias a respeito do ambiente escolar, dos colegas de profissão e dos alunos.

As **orientações de supervisão**, segundo a sequência de Elena Kagan e Elizabeth Warren (1992, pp. 129-130), são etapas que acontecem durante a execução do programa, havendo um amadurecimento do licenciando em relação ao fazer pedagógico e, conseqüentemente, do tratamento do supervisor na condução do projeto.

Na medida em que o licenciando vai ganhando experiência e maior autonomia em relação ao que é a sala de aula e o universo da escola, ele vai ganhando também certa confiança por parte do supervisor, que permite que ele saia, por exemplo, da simples observação do trabalho do professor indo até a exploração do ser docente.

Estas fases são: supervisão modelar, supervisão propriamente dita, escalada, articulação, reflexão e exploração, sendo uma relação entre estagiário e tutor.

No nosso caso, em se tratando de PIBID, faço uma adaptação analisando o que houve de evolução dentro da execução do projeto nas escolas estudadas através dos nove textos. Assim, no quadro abaixo, ao lado do estilo e da descrição conforme apresentado pelas autoras, sugiro nomes que serão utilizados ao longo desta pesquisa:

Etapas da supervisão diferencial		
Modelar	o especialista leva a cabo uma tarefa e o principiante observa e desenvolve um modelo conceitual	Observação
Supervisão	o especialista observa a atuação do principiante e lhe proporciona retorno.	Primeiros passos
Escalada	o especialista apoia o principiante que, de forma progressiva, passa a atuar com independência, mediante indicações ou perguntas do especialista	
Articulação	o especialista pede ao principiante que verbalize seu conhecimento, raciocínio ou processos de resolução de problemas	Comparação
Reflexão	o principiante compara, por um processo intelectual, sua atuação com a do especialista	
Exploração	o principiante expõe suas próprias metas e atua com independência	Autonomia

Quadro 3: Quadro sobre orientações de supervisão adaptado para esta pesquisa

Quem compartilha do plano apresentado pela autora, são Glickman e Bey, que apoiam a preparação para a supervisão. Eles sugerem selecionar os supervisores de acordo com o modelo que promovem, além da experiência e influência.

Para que isso efetivamente aconteça, os supervisores estão habilitados a “atentar aos estilos de supervisão e relacioná-los com o autoconceito e com os níveis conceituais dos estudantes [...] delimitar claramente as responsabilidades e expectativas entre professores universitários, professores tutores e estudantes estagiários².” (GLICKMAN e BEY, 1990, p. 561).

² Embora sejam situações formativas diferentes (o PIBID é um programa e o estágio um modelo de formação) cuja simples substituição de termos não resolve, neste caso, onde se lê “estagiário” leia-se “licenciando”. Apesar

Uma das funções do supervisor do PIBID é “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos *bolsistas de iniciação à docência*.” (UFSCar, 2016, p. 1). Porém, quais são as contribuições que o professor da escola pública pode oferecer dentro do programa? Assim, a segunda categoria a ser abordada a partir da coleta de dados e nos resultados desta pesquisa, é a **contribuição na formação inicial dos licenciandos**.

A **prática reflexiva**, para Zeichner (2008), envolve, à primeira vista, o “reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares.” (op. cit., p. 539).

A própria prática reflexiva já é um modelo de formação. Gatti *et al* (2011) apontam o modelo gerencialista, o modelo de gestão das políticas de currículo, o modelo econômico-burocrático, o modelo de regulação do currículo, modelo institucional cooperativo, os modelos estatísticos de análise macroeconômica entre outros.

Ao falarem da prática reflexiva, colocam sua necessidade sistemática e continuada (*apud* SILVA e JÚNIOR in: GATTI *et al*, 2011, p. 18). Diz que o que engessa tal prática é um currículo baseado em disciplinas tradicionais.

Para que surja uma colaboração para a formação do profissional da Educação, penso em “um professor prático reflexivo capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades reais e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente com a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos.” (OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 11).

Alarcão traz a ideia da escola reflexiva que é uma organização que “continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (*apud* OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 12). Assim, os agentes da escola (professores, alunos, gestores, pais etc.) que buscam traçar suas metas, seus objetivos, planejando, executando e avaliando, conduzem seus passos na direção de se tornar uma equipe escolar reflexiva, ajudam a promover uma educação de qualidade.

Segundo Schön, existem três conceitos para práticas reflexivas: a primeira é a reflexão na ação (ocorrendo durante a prática); a segunda, a reflexão sobre a ação (depois da experiência); terceira, a reflexão sobre a reflexão, que:

ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre

disso, algo do que se vê sobre o estagiário pode ser aplicado ao licenciando ou a qualquer estudante em processo de formação.

o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu. (SCHÖN *apud* OLIVEIRA *et al*, 1999, p. 16).

A partir dos textos aqui estudados, vejo a possibilidade de analisar uma reflexão deste terceiro tipo, pois a pesquisa se debruça sobre o que os supervisores pensaram sobre suas práticas e registraram suas impressões nos documentos da V ENALIC. Isso porque “a boa formação do professor não passa apenas pela prática. A prática, por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática”. (NÓVOA *apud* CAPES, 2016³).

A **contribuição do supervisor na prática da escola**, para Haddad, o ex-ministro da Educação, produz efeito tanto para a Universidade quanto para a escola, posto que, “ao aproximar a Universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico.” (CAPES, 2016)⁴.

No artigo que fala sobre os impactos do PIBID na licenciatura e na escola pública, Neitzel *et al* apresentam a importância do PIBID, destacando como ele conseguiu fazer o resgate da função social da escola. Segundo elas, como resultado da participação dos supervisores no programa, obtiveram-se os seguintes avanços:

mudanças na prática do professor supervisor, que passou a elaborar estratégias mais atrativas no ensino dos componentes curriculares; participação em eventos científicos internos e externos; organização de eventos na escola: feiras, saraus, noites culturais, etc.; exercem com autonomia o papel de coformadores dos futuros professores; ampliação da percepção estética do espaço escolar; buscam a parceria dos pais nas atividades escolares; mostram-se comprometidos com as exigências do programa; e passam a interferir nos registros efetuados pelos licenciandos no ambiente Sophia, demonstrando comprometimento com sua formação. (NEITZEL *et al*, 2013, p. 117).

Em relação à **contribuição do PIBID na formação continuada dos supervisores**, merecem destaque aqui as reuniões, em que se discutem a docência e a percepção do supervisor sobre sua atuação e sobre sua contribuição no programa.

Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, tornar-se um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando, aos alunos, o exercício dos direitos básicos à cidadania. E se a sociedade exige mudanças, o professor estuda continuamente para acompanhar estas evoluções.

³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>>. Acesso em: 15 jan. 2016

⁴ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/salade-imprensa/36-noticias/4749-pibid-e-umdos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

As IESs também constituíram fontes de informação para este estudo, uma vez que são responsáveis pela formação inicial para o magistério e, em grande parte, pelas ações de formação continuada que atendem às demandas das redes de ensino. Alguns dos estudos realizados nessas instituições puderam também oferecer um olhar mais distante e crítico sobre as ações dos órgãos executivos encarregados da formulação das políticas docentes e dos próprios programas de formação de professores, sobretudo quando as próprias IESs ou os pesquisadores não estão diretamente envolvidos com essas ações. (GATTI *et al*, 1995, p. 22).

Para Soczek, “a formação acadêmica e continuada dos professores tem como fundamento o movimento de reconstrução cotidiana das práticas educativas, o que demanda aos professores em formação assumir a condição de pesquisador de suas práticas.” (2011, p. 102).

Assim, buscando colocar os professores atualizados com as novas informações em relação a uma nova maneira de desenvolver o currículo ou metodologia dentro de uma política de governo, o professor é chamado pelos programas de formação continuada através de convocações, orientações técnicas e reuniões pedagógicas, para que estas implementações sejam melhor desenvolvidas e facilitadas.

Assim, a preocupação não está em investir no aperfeiçoamento ou atualização do professor, mas em qualificar sua mão de obra para atender a um objetivo político.

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização. (GATTI *et al*, 1995, p. 22).

O PIBID tem como objetivo o desenvolvimento de projetos inovadores, visando a desacomodar o estabelecido. (NEITZEL *et al*, 2013, p. 103). A inovação não traz a ideia de “agregar novos elementos, mas romper com o paradigma dominante, introduzindo novas alternativas que quebrem com a estrutura tradicional do trabalho e interfiram nos resultados de aprender e ensinar.” (CUNHA *apud op. cit.*, p. 105).

Saviani (2011) diz que a preocupação sobre formação de professores se tornou “uma das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.” (*op. cit.*, p. 7).

Assim sendo, “é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais.” (GATTI *et al*, 2011, p. 11). Contudo,

além das dificuldades de condições de trabalho inadequadas, problemas sérios na remuneração e na carreira, “muitos professores estão muito mal preparados, o que requer esforço massivo de formação em serviço.” (op. cit., p. 17).

É nas **reuniões** na escola com os licenciandos e na Universidade com os coordenadores de área e colegas supervisores, que o supervisor entende que está em um momento “de interação que permite uma aproximação maior entre a Escola e a IES. Ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos graduandos a prática da pesquisa em educação.” (SOCZEK, 2013, p. 23). Ao compartilhar experiências e socializar ideias, tem a oportunidade de contribuir na formação continuada de outros supervisores bem como em sua própria formação.

Assim, o supervisor do PIBID, ao refletir sobre o desenvolvimento de sua atuação, sobre a contribuição que dá ao licenciando e sobre a busca de sua própria formação continuada, tem condições de perceber o que ele está aprendendo em participar do programa.

A apresentação das políticas públicas, educacionais, da história da Educação e da formação de professores até o momento, buscou oferecer ao leitor que exerce a função de supervisor do PIBID, bem como aos demais apreciadores desta pesquisa, uma visão de que o PIBID e a função de supervisor do programa são frutos de um processo histórico e político em busca da boa formação do aluno que se torna um cidadão crítico, criativo e participativo de uma sociedade que espera algo dele.

O que disse no começo deste capítulo pode ser comprovado nos tópicos que se seguiram: a atribuição do supervisor é formativa, mas também política, começando pelas funções que este exerce dentro do programa e compreendendo qual o amparo legal que regulamenta sua atuação, qual a origem do programa, como é o quadro nacional e internacional da formação de professores, como é também o desenvolvimento dos projetos, as justificativas para sua implantação, os editais que orientam o trabalho do supervisor, a contribuição que ele pode oferecer a partir de sua formação e de sua experiência.

Espero, através desta pesquisa, concluir que houve contribuições do supervisor do PIBID na formação do licenciando, bem como na contínua busca pela sua autoformação, revelando ao leitor quais foram as mais significativas nestes trabalhos.

CAPÍTULO II: RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES

O presente capítulo descreve a metodologia desta pesquisa, dividida da seguinte forma: a natureza de pesquisa, os procedimentos adotados e o contexto referente à coleta de dados, bem como apresenta os excertos dos textos apresentados no V ENALIC *et al* (2014), os resultados, a análise e as discussões, divididos em grupos, categorias, itens e fragmentos de análise.

2.1. Natureza da pesquisa

A metodologia adotada nesta dissertação é quanti-qualitativa baseada na análise de nove trabalhos redigidos e protagonizados por supervisores.

Uma vez que a pesquisa quantitativa traz aquilo que pode ser mensurado, através de números, sendo que no caso desta pesquisa, serão analisados quantos textos aparecem em cada categoria, a pesquisa qualitativa deduz “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo.” (LÜDKE, 1986, p. 11).

Desta forma, falo de algo que estive em contato com o ambiente, que é a escola pública, o PIBID dentro desta escola e meu papel e minhas contribuições como supervisor do programa. Assim, comparo o que vivi com o que foi exposto pelos supervisores-escritores.

Utilizo também a técnica da análise documental, pois ela “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos.” (op. cit., p.38):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE, 1986, p. 39).

Assim, os documentos analisados aqui, cujo objetivo de seus escritores estava em apresentar este texto em um encontro nacional de licenciaturas e em um seminário de iniciação a docência corresponde ao propósito desta pesquisa, que é o de entender quais os papéis do professor que desenvolve este programa na escola com estudantes de licenciatura e quais as contribuições que este professor, agora supervisor, traz para os licenciandos, para a escola pública, para a Universidade e para ele mesmo, quando investe em sua formação continuada.

Para Lüdke (1986), a análise documental é necessária quando:

o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas.” (id. *ibid.*).

Ao colher informações de professores que passaram pela mesma experiência deste programa de formação, “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e demais informações disponíveis.” (CHAUMIER, 1995, p.45). É assim que a análise documental funciona como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (id. *ibid.*).

Esta afirmação parte não somente da justificativa ou da relevância do trabalho para mim, em que me coloco também como pesquisador-sujeito face ao objeto de estudo que me é familiar, mantendo contato direto com a supervisão do PIBID. Se minha experiência pressupõe este contato com o programa e com a função ora apresentada, ela também acontece ao analisar documentos que falam e que são escritos por outros supervisores.

2.2. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos buscam analisar publicações que envolvem reflexões sobre o papel e contribuições do supervisor institucional do PIBID, bem como o processo de seleção, os desafios e as experiências na coformação dos licenciandos e em sua própria formação continuada a partir do V ENALIC, do IV Seminário Nacional do PIBID e do XI Seminário de Iniciação à Docência, ocorridos concomitantemente.

Esses dados foram coletados por meio da leitura dos textos, de maneira a associar as reflexões dos autores/supervisores com as perguntas desta pesquisa.

Desta forma, os documentos investigados constam dos anais do V Encontro Nacional de Licenciaturas, um evento que aconteceu, até 2014 e anualmente, em diversas partes do país. Segundo os organizadores do evento, o encontro constituiu-se, “desde a sua criação, em um considerável espaço de reflexão das demandas e políticas das licenciaturas.” (V ENALIC *et al*, 2014). No entanto, como é possível perceber no histórico do V ENALIC *et al* (2014), a ênfase deste último encontro foi a pesquisa sobre o PIBID.

A leitura dos cadernos de programação e resumo ocorreu pela investigação do material apresentado em CD-ROM. A partir dele, foi possível realizar algumas descobertas sobre trabalhos acerca do supervisor do PIBID.

Se a primeira ação em relação à exploração da pesquisa documental foi acompanhar o Caderno de Programação e depois o Caderno de Resumos, o andamento da pesquisa foi ler os trabalhos completos. Dando sequência a este procedimento, o último filtro foi descobrir quantos trabalhos haviam sido escritos por professores supervisores do PIBID. Foi assim que se chegou aos nove textos apresentados no final deste capítulo. Este afinamento deixou o trabalho focado em direção ao objeto da dissertação.

Por fim, ao estudar estes textos com mais profundidade, novas descobertas puderam ajudar a responder às inquietações desta pesquisa.

2.3. O contexto

Enquanto discussão, o PIBID se apresenta como temática relativamente nova⁵, sendo um dos motivos a implementação recente do programa, tendo sido lançado no final de 2007, executado em 2008, e apresentando-se como material de pesquisa depois de, no mínimo, um ano de projeto realizado.

O que surpreendeu sobre a quantidade de textos sobre este assunto foi o V ENALIC, do IV Seminário Nacional do PIBID e do XI Seminário de Iniciação à Docência (2014). Dos 2.084 trabalhos cadastrados, 1.008 falam do tema “PIBID”, 54 sobre supervisão e nove destes foram escritos pelos próprios supervisores.

Abaixo aparecem os nove trabalhos escritos por supervisores que constituem o *corpus* de estudo deste trabalho.

⁵ Em relação à CAPES, publicações sobre o PIBID são divulgadas desde a implementação do programa por esta coordenadoria. Entretanto, desde 2007, pouco mais de cento e cinquenta publicações de meia página foram produzidas. Dentre estas, a maioria é de editais e uma pequena porcentagem fala da supervisão do PIBID.

Título e Autores	Áreas do subprojeto	IES
BELA, D. <i>Supervisor PIBID Pedagogia UFBA: Limites e Possibilidades Formativas.</i>	Pedagogia	UFBA
CHAVES <i>et al.</i> <i>Oportunidades, Desafios e Perspectivas Para a Supervisão no Subprojeto de Pedagogia PIBID/UNIRG.</i>	Alfabetização	UNIRG, TO
LEMES, Núbia. <i>Ser Supervisora do PIBID Matemática: Minha Trajetória no Compartilhamento Troca de Saberes a Partir de Uma Experiência em Portugal.</i>	Matemática	UEG/Aveiro
LIMA, F; BARROS, I. <i>O PIBID Ciências Humanas campus Grajaú: Relatos das experiências de supervisão das ações pedagógicas desenvolvidas na EM Ferreira.</i>	História e Geografia	UFMA
OLIVEIRA <i>et al.</i> <i>Estágio supervisionado IV e o PIBID: Relato de experiência diante de pontes formadoras.</i>	Ed. Física	UERN
RODRIGUES, Lilian. <i>Experiência do PIBID Artes Visuais no Colégio Estadual Alto da Glória.</i>	Arte	IFPR
SILVA <i>et al.</i> <i>Contribuições do Professor Supervisor do PIBID na Formação do Futuro Docente.</i>	Pedagogia	UFTM, MG
SOUZA, Jussara. <i>Impacto do PIBID na Formação Contínua dos Professores Supervisores.</i>	Matemática	não informado
SOUZA <i>et al.</i> <i>O PIBID como locus de reflexão dos fazeres e saberes docentes: considerações sobre a atuação dos licenciandos em História e da professora supervisora.</i>	História	UERJ

Quadro 4: Textos sobre supervisão do PIBID escritos por autores/supervisores

A primeira análise constatada através do quadro acima poderia ser feita sobre o alcance do programa de iniciação à docência. Em se tratando de um programa federal, vejo, apenas em fazer o recorte nos trabalhos que foram selecionados, o PIBID acontecendo coerentemente em todas as regiões do Brasil: na região Norte (Tocantins), Nordeste (Bahia, Maranhão e Rio Grande do Norte), Centro-Oeste (Goiás), Sudeste (Minas Gerais) e Sul (Paraná).

Aqui e também durante a pesquisa exploratória, percebo que o programa abrangeu um grande número de Universidades e escolas públicas nos vinte e sete Estados da federação. Porém, como já coloquei anteriormente, a relação entre o número de alunos ingressantes na graduação e a quantidade de bolsas concedidas pela CAPES está bem defasada, sendo que menos de um por cento dos graduandos são bolsistas do programa.

Em relação às demais análises desta dissertação, elas estão distribuídas entre os três tópicos seguintes, onde continuo comentando as questões da pesquisa a partir dos

resultados da análise e das discussões, considerando os nove textos ora listados e minha experiência como supervisor.

A organização destas questões se divide em quatro *campos* de análise: o primeiro campo é o **grupo de análise**, classificados por *tópicos* (2.4., 2.5. e 2.6.), em que os três eixos da pesquisa estão apoiados: 1) atuação do supervisor do PIBID; 2) implicações na contribuição na formação inicial do licenciando e 3) possíveis contribuições na formação continuada dos supervisores.

Cada grupo possui suas **categorias de análise** (I, II, III etc.), classificadas nesta pesquisa por *subtópicos* (2.4.1., 2.4.2. etc.). Por exemplo: o grupo 1 se divide em: I) papéis do supervisor; II) aulas compartilhadas e III) orientações de supervisão. Estas categorias se dividem em **itens de análise** (a, b, c). No caso da categoria I, os seguintes itens são: a) Supervisor como ponte ou mediação e b) Supervisor como coformador e articulador. Dois itens aparecerão como **subitens**, classificados por *fragmentos* (1, 2 e 3).

2.4. Grupo I: Atuação do supervisor no Programa

Neste primeiro grupo de análise, apresento quais foram *os papéis do supervisor*, como aconteceram *as aulas compartilhadas* e quais foram *as orientações de supervisão*. Aqui acontece algo interessante, pois, dentre os nove textos, oito evidenciam o que será contemplado neste tópico. O único texto em que não aparece alguma atuação é o que foi escrito por Denise Vaz Bela (2014), que fala especificamente sobre a formação continuada do supervisor. Assim, dentro deste grupo, identifiquei as seguintes categorias:

Grupo I: Atuações do supervisor no PIBID		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Categorias	I	Papéis assumidos pelo Supervisor	Chaves <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza
Subtópicos			
2.4.1.			
2.4.2.	II	Aulas compartilhadas ou experiências em sala de aula	Chaves <i>et al</i> , Lemes, Lima e Barros, Oliveira <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza, Souza <i>et al</i>
2.4.3.			
	III	Orientações de supervisão	Chaves <i>et al</i> , Lemes, Lima e Barros, Oliveira <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza <i>et al</i>

Quadro 5: 2.4. Grupo I: Atuações do supervisor do PIBID

Dentre as três categorias, o que mais se destaca são as aulas compartilhadas. Estas parecem ser o elemento mais presente quando se fala sobre as atuações do supervisor.

Nos oito textos em que estas aulas aparecem, vejo que os supervisores procuraram colocar o licenciando participando das aulas, podendo vivenciar as experiências de um docente, seja na própria aula que o supervisor ministra na escola ou em aulas de outros professores (o que são chamados de *regentes*, ou seja, professores voluntários que abrem o espaço de sua aula para receber o programa e, com isso, os futuros docentes); este subprojeto (como se chamam as atividades que acontecem no PIBID) acontece na maioria das vezes.

Do mesmo modo, as orientações de supervisão podem ser vistas em quase a totalidade dos textos. Isso quer dizer que, em sete dos nove textos, consigo ver de que forma o supervisor atuou em relação ao desenvolvimento do licenciando na construção, reflexão e vivência de seu olhar sobre a realidade da escola.

Começando pela fase da observação e chegando à fase da autonomia, pela análise, percebi um percurso realizado por supervisor e bolsistas da iniciação à docência, na medida em que o programa foi acontecendo na escola. Em vários destes textos, por exemplo, vejo mais de um estilo de orientação, o que foi possível acontecer devido ao andamento que foi dado pelo supervisor mediante aquilo que os licenciandos traziam de maturação e entendimento sobre a prática escolar.

Como última categoria deste primeiro grupo, que é a de menor incidência, temos o que é indicado como papéis do supervisor. Os quatro trabalhos que trazem esta informação parecem explicitar qual o verdadeiro sentido da função do supervisor dentro do programa. Algumas funções são destacadas como a de ponte, mediação, coformador e articulador das práticas pedagógicas. Esta categoria será exposta abaixo, sendo a primeira a ser analisada, seguida pelas outras duas apontadas acima.

2.4.1. Os papéis do supervisor no PIBID

Os textos abaixo neste quadro falam sobre os papéis do supervisor no PIBID:

Categoria I: Papéis do supervisor		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Itens a)	Supervisor como ponte ou mediação	Chaves <i>et al</i> , Souza	2
b)	Supervisor como coformador e articulador	Chaves <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i>	3

Quadro 6: 2.4.1. Categoria I: Papéis do supervisor

Os textos abordados neste subtópico trazem esclarecimentos sobre a efetivação do ato de supervisionar no PIBID. Por um lado, o supervisor se serve como ponte (entre o saber universitário e o saber docente) e mediador (entre a realidade discutida e a realidade vivenciada) entre as duas instâncias de formação, ou seja, entre a Universidade e a escola, buscando ser ele mesmo o responsável por amadurecer, juntamente com os licenciandos, as reflexões acadêmicas através da prática da realidade escolar.

Por outro lado, ele é coformador (dos licenciandos sob o ponto de vista da escola como local de exercício) e articulador (das práticas pedagógicas), tendo como foco não mais um respaldo para o setor acadêmico, mas servindo-se deste para o desenvolvimento da atividade profissional.

Aquilo que a Universidade não traz de formação (que é a prática no ambiente de serviço) e de articulação das práticas pedagógicas (que é a aplicação de conteúdos e metodologias utilizados como ferramentas de trabalho do professor) entra como objeto de pesquisa e de orientação do supervisor na coformação dos futuros docentes e na preparação dos licenciandos para enfrentar as dificuldades e peculiaridades desta carreira.

Por isso, o que os supervisores dos quatro textos escreveram parece concordar com o que os autores da fundamentação teórica preconizaram: é fundamental a existência do supervisor do PIBID mediando a relação Universidade/escola e formação inicial/coformação, contribuindo na formação inicial dos licenciandos. (SOCZEK, 2012, p. 45)

a) O supervisor como ponte entre o saber universitário e o saber docente e mediador entre a realidade discutida e a realidade vivenciada:

O supervisor coloca-se como ponte entre o saber universitário e o saber docente ou profissional, entre a realidade discutida na Universidade e a realidade vivenciada no dia-a-dia da escola. A seguir, trago alguns excertos sobre como aparecem estas afirmativas nos textos:

Considera-se, que o papel do supervisor junto ao programa permitiu **mediar ações refletidas**, motivadoras e prazerosas aos licenciandos, contribuindo assim com a formação docente sob a perspectiva de profissionalização. (CHAVES *et al*, 2014, p. 1. *grifo meu*⁶).

⁶ Todos os excertos terão uma parte que será grifada, onde procuro destacar aquilo que pretendo analisar durante as discussões e resultados. Como já apresento esta situação aqui, dispense a repetição do termo *grifo meu*.

O ponto de partida deste trabalho é perceber a importância do supervisor do PIBID como **ponte** entre o contexto escolar e universitário vivenciado pelos licenciandos. (op. cit., p. 3).

O papel do supervisor (enquanto professor) se transformou muito nos últimos anos: antes, detentor de toda sabedoria, hoje **mediador** dela. O desafio está em como [formar] essa **ponte**, levando em consideração que a maioria dos alunos tem acesso rápido a toda informação [mas], em contrapartida, não conseguem converter em conhecimento. (SOUZA, 2014, p. 4).

Quando Chaves *et al* (2014) falam de ações refletidas – e isso é repetido em várias partes do texto –, percebo que o supervisor conseguiu desencadear atividades que, além de promover reflexão, motivação e prazer, trouxe aprendizado profissional para os licenciandos.

Um ganho com essa dinâmica parece ser o de minimizar o choque de realidade, quando o supervisor mostra que a carreira de professor é possível, sendo ainda algo positivo para todos os participantes. O professor media o conflito entre o medo do novo e a vivência no projeto com os bolsistas de iniciação à docência, fazendo-se protagonista da formação inicial (e aqui ser mediador não é mais coformador, mas o próprio formador da profissionalização do futuro docente).

O segundo excerto de Chaves *et al* (2014, p. 3) e o texto de Souza (2014, p. 4) trazem o conceito de ponte não apenas para o supervisor, mas para todo e qualquer professor da atualidade, pois se, antigamente, este era detentor do conhecimento, hoje, ele se transformou na ponte entre a informação e sua conversão em conhecimento.

Trazendo para o PIBID, é o que o supervisor faz no programa: transformar as informações obtidas pelos licenciandos na Universidade sobre as reflexões quanto à docência, colocando-as em prática no cotidiano da escola, produzindo o conhecimento sobre o que é ser docente. Assim, transforma-se o saber acadêmico da Licenciatura em prática efetiva de sala de aula e do entorno escolar.

Deste modo, o supervisor colabora com a formação dos licenciandos, até mesmo favorecendo que estes tragam experiências para as discussões dentro da Universidade. A própria Universidade reconhece que tem muito a aprender com a prática da escola e o papel do supervisor como ponte, através do retorno do licenciando para suas aulas com a experiência vivida, ajuda a formar opiniões que estejam melhor condizentes com a realidade.

O supervisor também interage com o coordenador de área, nas reuniões com os demais gestores institucionais e professores das licenciaturas, colaborando com o estreitamento destas duas dimensões que parecem funcionar bem quando há a possibilidade de dialogar teoria e prática sobre formação de professores.

b) Supervisor como coformador dos licenciandos e articulador nas práticas pedagógicas

O supervisor como coformador é percebido como o orientador da aprendizagem na prática profissional, complementando a formação acadêmica.

O professor experiente (MARCELO, 1998, p. 60) exerce grande impacto sobre o licenciando. Sabendo então desta influência, o supervisor procura desenvolver suas ações como docente de modo a exemplificar, para o licenciando, o ato pedagógico e sua orientação enquanto supervisor, colocando em xeque cada atitude tomada pelos professores a partir de debates, discussões e pela construção de um fazer pedagógico crítico.

A crítica, neste caso, está em permitir que as ações realizadas pelo professor (seja o supervisor ou o regente) estejam abertas à discussão, ou seja, sendo observadas e analisadas pelos licenciandos que querem descobrir o porquê de algumas atitudes tomadas pelo professor ou porque alguma situação precisou ser resolvida de uma determinada forma. Assim Chaves *et al* (2014), Rodrigues (2014) e Silva *et al* (2014) dizem que:

Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como **coformadores** dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. (CHAVES *et al*, 2014, p. 3; RODRIGUES, 2014, p. 3).

O supervisor, no subprojeto de Pedagogia do Centro Universitário UNIRG, professor que atua no Ciclo de Alfabetização, é **conformador** dos futuros alfabetizadores e protagonista nos processos de formação inicial para o magistério. Nesse sentido, o supervisor no âmbito do PIBID, deve atuar como mediador e **articulador** nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos “pibidianos” na escola-campo. (CHAVES *et al*, 2014, p. 1). (*sic*)

De acordo com o PIBID, os professores supervisores são **co-formadores** dos futuros docentes, pois são eles quem vivenciam o dia-a-dia escolar. (SILVA *et al*, 2014, p. 1). (*sic*)

O primeiro excerto, presente em dois textos, é uma citação da CAPES (2016) sobre o papel do supervisor do PIBID. Ele diz que o PIBID tem por objetivo incentivar nas escolas que o professor já atuante, ao participar do programa como supervisor, auxilie os licenciandos na formação destes. Se com os alunos da escola pública, ele é formador da Educação Básica, com os licenciandos, ele é o coformador da formação inicial.

Quando é falado em mobilização do professor (id. *ibid.*), existe um processo de desacomodar, ou seja, de retirar o professor de uma possível zona de conforto, oferecendo a ele a oportunidade de se renovar, de descobrir novos significados para sua atuação, de

entender sua profissão não somente na sala de aula (o que para muitos é um mundo fechado) e se expandir na formação de outros sujeitos, como seus futuros colegas de profissão.

Tenho, por experiência, que isso não é necessariamente um imperativo para todos os professores que atuaram como supervisores. Há docentes que, embora tenham atuado nesta função dentro do PIBID, mantiveram suas práticas pedagógicas, justamente por acreditar que elas funcionam, que são positivas, ou seja, que os alunos aprendem com a metodologia que eles já adotaram há algum tempo.

Como eu disse, o PIBID oferece uma mobilização, não que ela acaba acontecendo em todos os casos. O que consigo perceber, entretanto, é que houve, no mínimo, um estranhamento ou um incômodo quando o professor era observado no desenvolvimento de sua função.

2.4.2. Aulas compartilhadas

Dentre as várias metodologias possíveis para a execução dos subprojetos do PIBID, a aula compartilhada entre o professor (supervisor ou regente) da classe de alunos da Educação Básica e o licenciando, que observa a atuação do professor e participa ativamente da vivência da docência, parece ser o meio mais acessado para que o licenciando tenha contato com a prática docente, aparecendo, por exemplo, em oito dos nove textos estudados.

É claro que este não é o único momento em que o licenciando se encontra na escola: outras atividades também acontecem dentro do PIBID; mas, este tipo de aula, que é o da vivência da prática docente, permite descobertas e avanços para os licenciandos e demais sujeitos envolvidos no programa.

A aula compartilhada parece se configurar como ganho para os licenciandos, que aprendem como é a função do professor na prática, para os alunos da escola, que se tornam mais interessados e participativos na sala de aula e também para os supervisores do PIBID, que a utilizam como estratégia de atuação, tendo em vista a contribuição passível de ser oferecida na formação inicial dos licenciandos, na formação básica de alunos da escola pública e na formação continuada do supervisor, tendo a oportunidade de atualizar conteúdos e metodologias trazidas da Universidade pelos licenciandos.

Os oito textos abordam a temática sob três itens de análise. O primeiro, pensando na relação entre a escola e a Universidade, ou seja, o que é levado de um espaço de formação para o outro; o segundo, qual a aproximação com o trabalho do professor, aproximando os licenciandos do cotidiano do professor e, terceiro, quais são os projetos

vivenciados no espaço da escola através de atividades que são diferenciadas da rotina da sala de aula.

O texto que não aborda o tema da aula compartilhada é o trabalho de Bela (2014), que foca a formação continuada em um curso de formação.

A seguir, os itens e os textos em que aparece a análise sobre as aulas compartilhadas:

Categoria II: Aulas compartilhadas		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Itens	aproximação escola- Universidade	Oliveira <i>et al</i> , Silva <i>et al</i> , Souza <i>et al</i>	3
a)			
b)			
	aproximação com a prática docente	Chaves <i>et al</i> , Silva <i>et al</i> , Souza, Souza <i>et al</i>	4
c)	atividades diferenciadas	Lemes, Lima e Barros, Oliveira <i>et al</i> , Rodrigues	4

Quadro 7: 2.4.2. Categoria II: Aulas compartilhadas

Noto que quando se fala em aulas compartilhadas, o foco está nas atividades desenvolvidas na escola, como a aproximação com a prática docente (rotina) e as atividades diferenciadas (projetos), sendo ambas citadas em quatro dos textos, seguidas por aquilo que esse subprojeto do PIBID interessaria à Universidade, abordado em três textos.

Isso mostra que a ênfase do PIBID está justamente na vivência da prática docente, sendo esta, talvez, a maior oportunidade de vivenciar a oportunidade do ser professor, bem como a possibilidade de trazer atividades que parecem atribuir mais significado à prática pedagógica e à aprendizagem dos alunos.

A preocupação assumida pelo PIBID com esse tipo de aula é o de oferecer oportunidades de criação e participação em práticas docentes, experiências metodológicas e desenvolvimento de conteúdos e habilidades; também é o de permitir o contato com a experiência prática de um professor em exercício, além de proporcionar a descoberta do ambiente físico e pedagógico da escola e dar sugestões e dicas sobre a sala de aula; isto, de supervisor para licenciando (orientação no programa) e licenciando para supervisor (participação nas aulas).

a) aproximação entre escola e Universidade

Uma vez que aconteça a aproximação entre escola e Universidade, acontece, também, a relação com vínculos e reflexões sobre a carreira docente.

Na fase final, o então estagiário assume a sala de aula, levando temas geradores, adquirindo e **repassando maior conhecimento possível**, pois ali já atua no campo de sua futura atuação profissional. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 4).

(...) permite que o futuro docente se aproxime antecipadamente do seu campo de atuação profissional, ou seja, da sala de aula, estabelecendo um **vínculo** entre o ensino superior e as escolas públicas. (SILVA *et al*, 2014, p. 3).

Com o PIBID o licenciando tem a oportunidade de estar em contato direto com seu objeto de trabalho, a sala de aula, podendo **refletir com clareza se estará disposto a enfrentar todas as dificuldades**, traz reflexões feitas na academia para serem dialogadas com as demandas presentes em sala de aula. De fato tal programa tem se legitimado como uma possibilidade de o licenciando 'aprender ser professor'. (SOUZA *et al*, 2014, p. 3).

Percebo aqui, a relação que o licenciando faz ao aproximar-se da escola e fazendo referência com aquilo que aprende na Universidade. Na medida em que se aproxima da prática escolar no momento da formação inicial, ele se baseia em seus fundamentos que estão sendo aprendidos durante a formação; e quando retorna aos bancos universitários, produz, com mais segurança, seus conceitos, baseado naquilo que vivenciou.

Esta aproximação torna-se uma via de mão dupla, pois, se na licenciatura, ele desenvolve as concepções de educação levando em conta sua própria experiência, na prática da escola, traz elementos que são refletidos na Universidade. Esta é uma grande descoberta para os licenciandos e, com isso, o programa cumpre com seu objetivo, que é o de fomentar a iniciação à docência dos licenciandos.

Esse item, portanto, encontra-se no grupo de atuações do supervisor, pois é este profissional que vai orientar o licenciando e oferecer oportunidades para que ele realize suas descobertas, aproximando o conhecimento da realidade escolar com o conhecimento refletido na Universidade.

b) aproximação com a prática docente

Como segundo item de análise dentro da categoria *Aulas Compartilhadas*, é possível ver, em relação aos textos, a prática docente aproximando o licenciando do supervisor e do professor regente da classe, trabalhando com observações, relatórios, análise

diagnóstica (apesar de, neste caso, a relação dos licenciandos voltar-se mais para os professores do que diretamente com os alunos), conhecendo também a rotina dos professores.

Percebo, nos excertos abaixo, que é recorrente a aproximação feita entre supervisor, licenciandos e alunos da escola pública:

Ao vivenciarem a prática pedagógica em sua área de formação, os licenciandos passaram a ter a sala de aula como um espaço em que o conhecimento se transforma em **experiências práticas de ensino**. (CHAVES *et al*, 2014, p. 4).

Permitir aos licenciandos o contato com **experiências metodológicas e práticas docentes** de caráter inovador para a superação de problemas apresentados no processo de ensino-aprendizagem, buscando a melhoria da qualidade da educação básica articulada com a Universidade. (op. cit., p. 9).

Em outro momento, as acadêmicas bolsistas coordenadas pela supervisora, realizaram entrevistas e observações sobre o **ambiente escolar, a prática pedagógica**. (op. cit., p. 6).

(...) sendo capaz de auxiliar os bolsistas para essa nova experiência, tendo condições de dar sugestões e dicas de como conduzir a regência de uma aula. (SILVA *et al*, 2014, p. 1). (*sic*)

Trata-se de um aprendizado para todos, pois pode-se compartilhar ideias, modos de trabalhar diversos, seja para os futuros professores (licenciandos), que têm a **possibilidade de estar em contato com a experiência prática da professora supervisora**, tendo uma visão diferenciada, mais profissional. (SOUZA *et al*, 2014, p. 1).

Este contato direto com a sala de aula e a interação com os alunos que o PIBID proporciona é de muita importância. Poder vivenciar a rotina de um professor é algo maravilhoso e importante para o licenciando. Tem-se a possibilidade de **colocar em prática** o que se produz na academia, e a partir de então, refletir se é realmente isso que o licenciando quer para sua vida profissional. No PIBID o licenciando participa ativamente da rotina da professora, ajudando na realização de todas as atividades, dentro e fora de sala de aula (análise esta feita como aulas compartilhadas), tira-se dúvidas dos alunos, interage-se com eles todo o tempo. (SOUZA, 2014, p. 4).

Aproximar-se da sala de aula é acompanhar de perto o trabalho do professor e, como analisado nos textos, a possibilidade de adquirir as experiências de ensino vivenciadas tanto pelo supervisor observado pelo licenciandos quanto pelo desenvolvimento das aulas dentro do futuro local de trabalho. Assim, o licenciando observa e pratica em um processo de construção da experiência docente.

Ao fazerem este acompanhamento, os licenciandos detectam problemas tais como a quantidade de alunos por sala, o volume da carga horária que, não poucas vezes, é excessivo, o cansaço e o conseqüente estresse de alunos e professores, as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse e despreparo de alguns alunos, a utilização do livro didático, as

aulas expositivas; as aulas diferenciadas fazem parte da particularidade da carreira docente e a aprendizagem através do contato dos licenciandos com estes percalços.

Durante a aula compartilhada, além da observação, do acompanhamento e da prática, existe o momento da orientação por parte do supervisor e também de sugestões por parte do futuro docente, enriquecendo a qualidade da aula. Há, neste aspecto, um crescimento para ambas as partes. Em um último momento, isso colabora para aproximar o licenciando não somente com o professor, mas também consigo mesmo em ser professor.

Vivenciar a sala de aula desta forma auxilia na escolha do estudante de licenciatura se pretende continuar seus estudos ou seguir carreira no magistério. É um momento de escolha para seu próprio futuro. Observando o supervisor ministrando aulas e recebendo suas orientações nas reuniões, os licenciandos parecem imbuir-se da responsabilidade e do compromisso que sua futura profissão exige.

Em minha experiência como supervisor, desenvolvi projetos de aulas compartilhadas em que os licenciandos acompanhavam os professores da disciplina, fazendo uma parceria interessante entre a aplicação do Currículo, o projeto político-pedagógico da escola e a reflexão acadêmica e epistemológica oferecida pelos conteúdos da graduação.

Havia uma ajuda mútua, em que o professor expunha sua experiência da prática docente para o licenciando durante a aula e este contribuía com conteúdos, metodologias e tecnologias atualizadas. Embora eu não fosse da disciplina, assistia às aulas e percebia a interação entre professor, licenciando e alunos.

Como eu era supervisor, mas, também, ocupava a condição de coordenador pedagógico da mesma escola, atuava de forma mais ampla na busca, com os licenciandos, do conhecimento da escola como um todo (administrativa, política, processual, social); na parte específica, ou seja, no tocante à sala de aula, todos os licenciandos acompanhavam os professores de Ciências da escola.

A participação dos licenciandos nas aulas compartilhadas e em outras ações do programa foi muito positiva: eles se tornaram conhecidos por toda a comunidade escolar; além disso, os alunos os respeitavam como professores e queriam saber em qual dia e horário eles voltariam.

c) atividades diferenciadas

Por fim, outro ganho é a possibilidade de desenvolver **atividades diferenciadas** como os projetos que serão observados nos excertos abaixo, podendo

acompanhar de perto a realização desde o planejamento até a execução final, bem como os resultados dos mesmos.

Algumas dessas atividades diferenciadas conduzidas pelos licenciandos foram: montagem cênica sobre a disciplina de Matemática do subprojeto PIBID; estudo do meio, colocando os licenciandos para pesquisar o bairro com o fim de conhecer o entorno da escola em um projeto de Ciências Humanas; gincanas; feiras culturais; jogos internos e externos; diferentes abordagens do ensino de Arte:

O trabalho envolve a **montagem e exposição de um espetáculo** denominado ‘Matemática em Cena’ no qual organizam apresentações em escolas explorando de modo divertido a Matemática. [...] Ao realizar tal atividade, é possível compartilhar experiências que culminam na formação de todos os envolvidos. (LEMES, 2014, p. 5).

Proporcionar **aos alunos que eles conheçam a sua cidade**, o bairro que eles moram, os povos indígenas, que primeiro habitaram o município e assim tornar o conhecimento dentro do contexto local e regional mais atrativo. (LIMA e BARROS, 2014, p. 7).

Ainda fazendo parte das fases do estágio, contamos com as atividades complementares (obrigatórias 30h/a, onde são 15h para planejamento e 15h para execução), que entra em qualquer atividade extra sala de aula que aconteça com envolvimento do estagiário, como **gincanas, feiras culturais, jogos** internos e externos, dentre outros. (OLIVEIRA *et al*, 2014).

(...) alguns dos alunos atendidos pelo programa tiveram a oportunidade de apresentar suas criações artísticas (música/dança/ performance) na mostra do Pibid realizada no IFPR com a participação de todos os cursos que fazem parte do Pibid na instituição. (RODRIGUES, 2014, p. 4).

Assim, uma real compreensão feita pelos licenciandos sobre a realidade escolar acontece também quando estes podem vivenciar a prática da aula compartilhada pelo desenvolvimento das atividades diferenciadas.

Nestas atividades, eles podem acompanhar todos os processos de construção, realização e apresentação, conhecendo ao mesmo tempo o todo e as partes, além de entenderem (supervisor, licenciando e alunos) o projeto com o perfil deles, como algo único, exclusivo, particular, com identidade própria.

Para Oliveira *et al*, ao relatar experiências dos dois estilos de formação que eles trabalham (estágio e PIBID), eles descrevem como funcionam os programas em relação aos projetos desenvolvidos na escola.

Para a autora do último excerto acima (Rodrigues, 2014), finalizar o ano com a apresentação de projetos foi oportunizar, ao licenciando e à comunidade escolar, o resultado de seu desempenho, desenvolvido durante a participação no PIBID.

Em minha experiência na supervisão, trabalhei com quatro subprojetos: o acompanhamento da sala de aula, o Clube de Ciências, o curso preparatório em Biologia para o ENEM e SARESP e a pesquisa da automedicação.

Estes três últimos apresentaram algumas diferenças em relação ao primeiro. Neste, as aulas eram planejadas entre o professor regente e as licenciandas, sendo que, inicialmente, elas observaram a atuação dos docentes e depois exploraram a função na prática.

Deste modo, o plano de aula compartilhada era para aquele momento; e, dependendo da quantidade de turmas que a professora tinha, maior era o exercício da licencianda, pois podia realizar a mesma atividade em todas as salas que a professora acompanhada dava aula. Eu também acompanhei algumas destas aulas como supervisor; porém, aquele trabalho não tinha uma continuação por parte da licencianda. Era aquele momento e pronto. Quando havia o retorno da licencianda, era depois que a professora já tinha dado duas ou três aulas para aquela turma.

Nos subprojetos, a responsabilidade da ação era da licencianda. Não havia como ela não saber de todo o processo que estava trabalhando com os alunos da Educação Básica. A relação de aprendizagem era com e somente com ela. Fosse o subprojeto de curso preparatório em Biologia, em que o horário trabalhado era dentro de uma das aulas da professora de Língua Portuguesa, no início do período noturno, o qual a professora até estava presente, mas não interferia no conteúdo e não havia necessidade da interferência na postura dos alunos, pois todos se mostraram interessados naquilo que a futura professora estava compartilhando com o Ensino Médio, fosse também no Clube de Ciências com o Ensino Fundamental.

Neste caso, quem orientava o trabalho da licencianda era eu, o próprio supervisor. Tendo sido professor até o início do ano daqueles alunos e no intuito de subsidiar a estudante da graduação, eu participava da aula que, geralmente feita na cozinha dos professores frente à área de circulação de veículos, ou seja, em um local aberto da escola, com a autorização dos pais, ficava num misto de estar presente caso fosse preciso mediar alguma situação e maravilhado, assim como os alunos, com aquelas experiências científicas e com os resultados que correspondiam às expectativas da nossa professora naquele momento.

2.4.3. Orientações de supervisão

As autoras que serviram como base para a análise dessa categoria, ajudando a entender os diferentes estilos de supervisão e apresentando ainda uma sequência na orientação

dos estagiários foram as professoras Kagan e Warren (*apud* MARCELO, 1998, p. 61). A apresentação desses estilos analisa inicialmente um programa de estágio.

A sequência apresentada pelas autoras envolve os estilos **modelar, supervisão, escalada, articulação, reflexão e exploração**. Como o estudo presente fala de outro programa de formação, proponho novos nomes para as orientações, cujos títulos foram extraídos dos próprios excertos analisados abaixo, para fazer um acompanhamento em relação ao supervisor do PIBID e seus licenciandos.

Dentre os nove textos, sete evidenciam as orientações de supervisão. Apenas dois trabalhos (BELA, 2014) e (SOUZA, 2014) focam na formação continuada, não atentando para a prática do PIBID na escola pública.

Assim, esta categoria analisará as seguintes etapas de orientação no programa:

Categoria III: Orientações de supervisão		Trabalhos que apresentam	Nº dos trabalhos
Itens	Observação	Lima e Barros, Oliveira <i>et al</i> , Souza <i>et al</i>	3
a)			
b)	Primeiros passos	Chaves <i>et al</i> , Oliveira <i>et al</i> , Silva <i>et al</i> , Rodrigues, Souza <i>et al</i>	5
c)	Comparação	Silva <i>et al</i> , Souza <i>et al</i>	2
d)	Autonomia	Lemes, Oliveira <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i>	4

Quadro 8: 2.4.3. Categoria III: Orientações de supervisão

Neste quadro, três trabalhos iniciaram a orientação com a observação, isto é, colocando o supervisor como um “modelo” a ser visto, acompanhado e até seguido pelos licenciandos; a proposta, segundo os autores, foi porque precisavam encaminhar os estudantes da graduação na prática da escola, mostrando como se faria o serviço, tendo em vista a falta de experiência deles. Outros, porque, primeiro deveria permitir que eles vissem, refletissem e só depois participassem efetivamente do programa.

Por outro lado, quatro chegaram ao nível da autonomia, ou seja, de permitir certa independência ao licenciando na condução da sala de aula, dos projetos, das reuniões, enfim, dos vários momentos que compõem a gestão assumida pelo professor.

Cinco textos apresentam os primeiros passos do licenciando na vivência do ser professor. Sobre a orientação do supervisor, este observa o licenciando e dá algum retorno.

Dois trabalhos falam da comparação, que é quando o licenciando compara o que faz tanto de forma verbal quanto em um processo intelectual, o que é mais difícil de ser

percebido, fase esta quando os licenciandos começam a contribuir mais e o supervisor a aceitar mais a opinião e as ideias deles.

Percebo, também, em algumas vezes, que no mesmo texto aparecem mais de um estilo de supervisão. Isso pode revelar que, dentro da execução destes projetos, o programa tenha conseguido evoluir de um estilo para outro. Assim, cada um destes itens será apresentado, analisado e exemplificado nas linhas abaixo.

a) Observação

É possível considerar que esta primeira fase, na prática, aparece como elemento inicial de qualquer orientação em relação aos subprojetos do PIBID, devido ao fato de que, no início, os licenciandos estão em seu primeiro contato com a realidade da escola sob o ponto de vista da docência, começando a refletir sobre ela com um olhar diferente daquele em que a conhecia como estudante da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio.

A observação aparece em três textos, mostrando que o supervisor serviu de modelo para o licenciando, ou seja, que ele foi observado como o orientador da aprendizagem, fazendo com que, aos poucos, os licenciandos se apropriassem da realidade escolar para, futuramente, intervir no cotidiano da sala de aula, vivenciando, assim, a prática docente. A seguir, os excertos que falam sobre a observação:

Os bolsistas participaram do dia de planejamento mensal, este momento foi fundamental para os bolsistas porque eles **foram conhecendo como os professores se planejam** para desenvolver os conteúdos das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental. (LIMA e BARROS, 2014, p. 2).

Na fase de observação, o estagiário apenas **observa** as aulas do professor supervisor, conhecendo o ambiente, turma e a partir disso traçar planos para que sua passagem pelo ambiente escolar deixe contribuições para a sua área. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 4).

Pode-se afirmar que, é de fato uma iniciação à docência, pois é mais ampla e **não se limita a observação**. Vai além, planeja-se e executam-se atividades, interage-se com os alunos e troca-se saberes com o professor/supervisor, entre outras coisas. (SOUZA *et al*, 2014, p. 2).

É possível ver, nos três excertos, que os supervisores trataram os licenciandos como observadores da sala de aula, sendo que, no primeiro caso (LIMA e BARROS, 2014), os licenciandos participaram do dia do planejamento inteirando-se da rotina dos professores; no segundo (OLIVEIRA *et al*, 2014), os supervisores seguiram o cuidado de introduzir o licenciando na escola para observar o ambiente e a turma; o terceiro caso é uma referência ao

PIBID que não permanece nesta fase, mas há uma evolução na orientação do supervisor, o que será visto adiante.

A observação é uma possibilidade de se iniciar o trabalho com os licenciandos. Além da observação do professor (supervisor ou regente) atuando em sala de aula, há também as reuniões com os supervisores (semanais, dependendo do subprojeto) e as reuniões de planejamento (mensais, como no primeiro excerto), que têm, por objetivo, preparar os bolsistas de iniciação à docência para assumirem a responsabilidade da sala de aula, em relação, por exemplo, ao conteúdo a ser ministrado, à metodologia que será utilizada ou à segurança e a confiança de si mesmo na frente dos alunos.

Para tanto, ele observa a postura e as atitudes do supervisor ou do professor regente, buscando refletir sobre como estes solucionam os entraves presentes no ambiente escolar.

Quando recebi, em 2013, um grupo de novas licenciandas, procurando colocá-las em contato com as professoras de Ciências e Biologia que eu coordenava, participei das primeiras aulas compartilhadas com estas novas alunas. Percebi que, no início, as licenciandas assistiram a algumas aulas no intuito de conhecer como era o trabalho das professoras regentes. A observação, assim, apareceu nos primeiros dias, justamente para que fosse conhecido o perfil ou estilo destas professoras e qual é a dinâmica de uma sala de aula sob o ponto de vista docente.

Com o passar do tempo, as professoras deram liberdade para as licenciandas trabalharem dentro do conteúdo e, aos poucos, elas foram ganhando autonomia em relação a ministrar aulas.

Assim, o combinado entre elas era o seguinte: estipulados o dia e a aula a receber a intervenção, a professora antecipava os assuntos a serem abordados pelas licenciandas e, na aula programada, com os alunos já cientes, elas assumiam a sala, trabalhando o mesmo assunto de modo diversificado, reforçando ou aprofundando o Currículo.

A partir daí, a supervisão começou a ser, pelo que se deduz do quadro das orientações, dando os primeiros passos, que é quando o supervisor apoia o licenciando que, de forma progressiva, passa a atuar com independência, mediante indicações ou perguntas do supervisor. As indicações seriam as próprias referências do Currículo e o que as professoras esperavam que fosse tratado na aula. A independência é quando elas buscaram metodologias para aplicar aquele assunto proposto. Desta forma, a sequência foi sendo desenvolvida até chegar à fase da autonomia.

b) Primeiros passos

Os primeiros passos ocorrem quando o supervisor apoia o licenciando que, de forma progressiva, passa a atuar com independência, mediante indicações ou perguntas do supervisor. Nesta etapa, ou seja, no início de sua vivência como docente, o supervisor oferece algum retorno sobre a atuação do pibidiano.

Autores como Huberman (1989), apontam que estes primeiros anos da entrada na escola (embora o autor esteja falando dos professores que já estão formados e nós estamos falando dos que estão em processo de formação) é uma fase de descobertas.

Há um trabalho objetivo por parte do supervisor na atuação sobre os licenciandos, com estes podendo fazer entrevistas, observações e descrições sobre o ambiente e o espaço escolar. Neste estilo de orientação, a presença do supervisor é muito marcante e próxima, como se vê abaixo, já divididos pelos fragmentos a serem analisados:

Fragmento 1:

E a partir daí, as acadêmicas bolsistas **sob a orientação da supervisora, elencaram ações e estratégias** a serem implementadas para a melhoria destas dificuldades básicas da educação. (CHAVES *et al*, 2014, p. 8).

É interessante lembrar que **algumas bolsistas realizaram uma espécie de registro ou relatório escrito pelos alunos**, que seria uma sugestão para embasar a avaliação nas próximas aplicações dos projetos. É importante que esse registro seja feito tanto pelos alunos, quanto pelas bolsistas continuamente, pois através deste se evidenciam as falhas, acertos e adequações para o bom andamento do projeto, sendo também uma importante forma de autoavaliação. (RODRIGUES, 2014, p. 5).

Fragmento 2:

Na participação (obrigatórias 4h/a), o estagiário auxilia o professor supervisor em suas aulas, **sendo uma espécie de “monitor” na sala**, aproximando assim um contato maior com a turma. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 4).

Após o planejamento das ações, as bolsistas **realizam as atividades semanalmente com os alunos** no ambiente escolar. Neste momento o professor supervisor, procura acompanhar, participar, incentivar, mediar e articular, contribuindo para que esta experiência produza conhecimentos e saberes a todos envolvido no subprojeto. (SILVA *et al*, 2014, p. 5).

Fragmento 3:

Em outro momento, foi feita uma atividade que consistia em ler, entender e contar a história lida para os colegas, percebemos o interesse dos alunos pela história contada que continha as mínimas informações, e **um dos estagiários, tendo melhor**

conhecimento do assunto (mitologia grega) enriqueceu as histórias com mais detalhes. (SOUZA *et al*, 2014, p. 5).

Pela pouca experiência das bolsistas em sala de aula e por serem a maioria de períodos iniciais da licenciatura a supervisora percebe que as **aulas ainda necessitam de trabalho sobre a teorização**, pois algumas práticas são realizadas sem ou com pouca abordagem teórica, necessitando mais planejamento nesse ponto da metodologia. (RODRIGUES, 2014, p. 5).

Aqui é possível dividir os seis excertos em três fragmentos de análise: os dois primeiros falando sobre formas de abordagem; os dois centrais sobre a presença do licenciando em sala de aula e os dois últimos sobre o contraste de vir com ou sem conteúdo para a sala de aula.

Em relação aos primeiros passos em direção à forma de abordagem, os licenciandos ainda não estão ministrando conteúdos da aula, mas aparecem fazendo alguns questionamentos e pequenas intervenções com os alunos, que serão analisados depois com a supervisora.

No primeiro fragmento, a aula compartilhada mostra que os licenciandos estão desenvolvendo atividades, elencando ações e estratégias juntamente com o supervisor. A presença do supervisor permite que as ações a serem tomadas sejam discutidas e preparadas por quem faz parte do PIBID. Da mesma forma, há a escrita do depois do fato, assim, relatórios e registros são produzidos, lembrando cada ação do projeto. Seja antes ou depois, a escrita funciona como avaliação e compreensão da prática docente pelo licenciando.

No segundo fragmento de análise, a participação do futuro docente é mais presente na sala de aula. Assim, o primeiro excerto diz que ele pode assumir uma função de monitor, sendo auxiliado pela supervisão, enquanto que, no segundo, os licenciandos estão realizando atividades semanalmente com os alunos da escola. Em ambas as citações, a presença do supervisor é vista acompanhando as ações do licenciando.

Se, no segundo fragmento, os autores falaram sobre o acompanhamento do supervisor, na terceira e última subdivisão deste item, vejo o supervisor fazendo um julgamento e conduzindo, de acordo com o conhecimento trazido pelos licenciandos a partir da forma como o estudante-pesquisador trabalha com a classe em sua aula. Isso quer dizer que, se o licenciando possui um conhecimento mais aprofundado, como é o caso do primeiro excerto, ele até enriquece a aula trazendo domínio sobre o conhecimento exposto.

No segundo excerto deste fragmento, como as estudantes da licenciatura em Arte estavam no início da graduação, a professora sentiu a dificuldade delas em abordar o

assunto, e fez um trabalho de fundamentação teórica, antes de colocá-las novamente na frente dos alunos.

Assim, após a fundamentação teórica, observo que as licenciandas começaram a produzir atividades como a solicitação de produção de textos para com os alunos, cujo objetivo seria conhecer como estes gostariam que fossem as próximas avaliações da disciplina de Arte.

Lembro-me das primeiras aulas compartilhadas que assisti enquanto supervisor do PIBID. A licencianda levou um equipamento eletrônico para a sala de aula, enquanto a professora estava trabalhando o conteúdo. A aula, na prática, foi dividida entre as duas, pois, enquanto a licencianda conversava com os alunos, a professora fazia algumas intervenções, recobrando a lembrança deles para o assunto que eles já haviam estudado, mas que, agora, estava sendo trabalhado de maneira diferente.

Na sequência dos estilos de orientação, nos primeiros passos e também nos momentos posteriores, há a comparação da forma como o licenciando está trabalhando e como o supervisor e/ou o professor regente trabalham. É sobre isso que falo no próximo item:

c) Comparação

A comparação é um processo intelectual em que o licenciando compara suas ações com a do supervisor. Ao se tratar sobre o estilo da comparação como atuação do supervisor, ela acontece quando este pede ao licenciando que socialize o que está fazendo com o que está observando.

Neste momento da orientação, acontecendo também a comparação das experiências vivenciadas na escola com os conhecimentos e metodologias aprendidos na Universidade, os licenciandos se colocam como proponentes do fazer pedagógico, revelando aquilo que conseguiram observar e aprender.

A seguir, apresento os excertos que sugerem comparações feitas pelos licenciandos e solicitadas pelo supervisor:

Juntamente com as bolsistas, o professor supervisor participa de seminários e encontros de formação, momentos importantes para reflexão, formação e socialização de conhecimentos. Nele, **as bolsistas têm a oportunidade de socializar suas ideias e dúvidas**, cooperam com a análise das práticas dos outros docentes e pibidianas, e também se **envolvem com as propostas de atuação das mesmas**. (SILVA *et al.*, 2014, p. 5).

Os bolsistas **sugeriram a utilização de músicas** mais conhecidas pelos alunos, com vistas valorizar o universo musical deles. Eles entenderam que a música é um recurso didático enriquecedor e que geralmente atrai a atenção dos educados. A professora então escolheu dois clipes do cantor Michael Jackson, que representa o “rei do pop”, estilo este aceito e escutado pelos alunos. Os clipes escolhidos contemplavam assuntos que os alunos estavam estudando no momento que eram Egito antigo e pluralidade cultural. (SOUZA *et al*, 2014, p. 8).

Ao estar inserido na sala de aula o estagiário pode perceber as dificuldades que um professor enfrenta ao ter que falar para uma turma de 30 a 40 alunos, que muitas vezes já estão cansados de estar ali e querem apenas que a aula termine, precisa-se de pensar rápido em como chamar a atenção destes para que a aula seja produtiva, com isso a professora consente uma adaptação da atividade, **permitindo desta maneira que o estagiário ponha em prática seus saberes docentes, frutos do que ele tem aprendido na academia com a observação em sala de aula.** (op. cit., 4).

No primeiro excerto, a socialização de ideias e dúvidas sobre reflexão, formação e conhecimentos dá, ao licenciando, a oportunidade de comparar suas descobertas com as descobertas dos colegas do programa, descobrindo, ainda, outros elementos até então não percebidos. Também quando comparam suas ideias com as ações dos supervisores e professores regentes, auxiliam na prática desses docentes, isto é, em sua formação continuada.

Isso me lembra dos momentos em que eu orientava um grupo de licenciandas. Ali, pudemos descobrir muitas coisas sobre Educação: nas reuniões na escola, eu explicava o funcionamento pedagógico, educacional, administrativo, burocrático do sistema de ensino e elas comparavam com aquilo que aprendiam na UFSCar. Nesta Universidade também, comparava minhas experiências com as ações de demais colegas supervisores.

Nas aulas compartilhadas, comparar professor regente e licenciando foi, para mim, um aprendizado maior ainda. Tanto em termos de ministrar uma aula, quanto os conteúdos abordados nestas aulas, cresci pessoal e profissionalmente. Creio que o crescimento para o regente e para o futuro docente também surtiu algum efeito na visão dos licenciandos e prática destes professores.

Nos outros dois excertos, aparecem trechos que expõem como os licenciandos contribuíram ao comparar estas ações. No primeiro caso, observando a sala de aula, sugeriram que as aulas fossem enriquecidas com músicas e no segundo caso, o supervisor, reconhecendo os frutos surgidos da comparação já feita entre o aprendido na academia e a observação em sala de aula, coloca o licenciando ministrando aulas.

Vejo aqui que, para o licenciando, existe sim um avanço quando existe a comparação. Na experiência relatada no penúltimo excerto (SOUZA *et al*, 2014), os licenciandos sugeriram a utilização de recursos de músicas mais conhecidas para valorizar o universo musical dos alunos. Houve, aqui, a necessidade, por parte dos licenciandos, de

oferecer para a aula um elemento novo, que trouxe uma reflexão consigo: a valorização do recurso musical, sua importância no enriquecimento e atração da atenção dos alunos e uma metodologia diferenciada para abordar um conteúdo curricular.

Apesar dos licenciandos conseguirem comparar sua atuação de melhoria da qualidade da aula, assim como é o papel do professor, neste caso, foi a supervisora e não o licenciando quem completou a ação sugerida por eles: foi ela quem escolheu os clipes do cantor Michael Jackson. Assim, noto que a atuação do supervisor sobrepujou a do licenciando, embora se visse, aqui, que o licenciando participa ativamente da rotina da professora, ajudando-a na realização das atividades.

No terceiro excerto, que é do mesmo texto que o segundo, mesmo sabendo que a presença do licenciando na sala de aula não é apenas ajudar o regente na função de um professor de apoio, mas, sim, de pesquisar o seu futuro campo de atuação, que é a sala de aula e a realidade da escola, algo que fica evidenciado em relação a esta ajuda está descrito no texto, que sugere que o licenciando só trabalha com os alunos se houver “consentimento” por parte do supervisor.

Além disso, neste caso, ele só adquire essa “permissão” quando a aula começa a perder sua produtividade e o professor sente a necessidade de trazer uma inovação para a aula: então, coloca o licenciando para fazer uma “adaptação da atividade”. Essa não é uma proposta de ação do PIBID.

Além destes, o trabalho de Souza *et al* (2014) é repleto de afirmações preocupantes como:

1. “Com o PIBID, o professor/supervisor tem a chance de *‘sair da caverna’*.” (p. 3);
2. “Um professor *enfrenta* ao ter que falar para uma turma de 30 a 40 alunos.” (p. 4);
3. “*Precisa-se pensar rápido* em como chamar a atenção destes para que a aula seja produtiva.” (p. 4);
4. “A professora consente uma *adaptação da atividade, permitindo* desta maneira que o estagiário ponha em prática seus saberes.” (id. *ibid.*).
5. “O licenciando participa ativamente da rotina da professora, *a ajudando na realização das atividades.*” (p. 5);

Analiso estes excertos como se:

1. O supervisor estivesse vedado a uma monotonia intelectual e epistemológica salvo messianicamente pela atuação no PIBID;
2. A crítica não fosse sobre o sistema de ensino: *enfrentamos* os que diminuem as condições ideais e reais de ensino, os que diminuem nosso salário, os que criam leis que prejudicam a qualidade da educação, os que elaboram currículos que não atendem às necessidades sociais da escola etc. e não contra o próprio ato de educar, considerando um enfrentamento estar à frente da sala de aula, ou seja, receando o contato entre professor e aluno, condição para o estabelecimento da relação ensino aprendizagem;
3. O professor não planejasse a aula, mas conduzisse a mesma de forma improvisada;
4. Esquecendo-se de que o papel de professor da sala é seu e, em vez disso, agindo com o licenciando de maneira permissiva e condescendente, utilizando a figura do estudante da graduação para que a aula não perca seu objetivo, a produção de conhecimento;
5. Como se a função do licenciando fosse a de um professor de apoio e não a de um pesquisador do ambiente e da realidade escolar, conhecendo e preparando-se para assumir seu possível futuro local de trabalho.

Estes trechos evidenciam uma dificuldade na organização da aula, o que culmina num desvio de função de quem está ali pesquisando a docência, em uma falta de entendimento dos reais propósitos do PIBID e um olhar para o programa como algo que serve de apoio para as aulas nos momentos em que o professor não consegue desempenhar seu papel docente e não em um momento que favoreça a aprendizagem de todos os envolvidos.

d) Autonomia

A supervisão como autonomia ocorre quando o licenciando expõe suas próprias metas e atua com independência. Essa fase é diferente em cada caso, pois, dependendo das possibilidades e exigências de cada situação prática, a supervisão e os

licenciandos acabam se adaptando a estas situações, impulsionando a participação mais direta do futuro docente.

Com este estilo, os supervisores conseguiram fazer com que os licenciandos evoluíssem para uma prática docente mais autônoma, aproximando-se de uma vivência mais próxima da realidade docente. Os trechos abaixo falam sobre a forma como os licenciandos sentiram-se confiantes em organizar projetos como apresentações na escola, bem como em trazer elementos novos para ela, podendo trabalhar todo o conhecimento que adquiriram, tanto temas como conteúdos, além de desenvolverem habilidades em relação à sala de aula.

O trabalho envolve a montagem e exposição de um espetáculo (...) no qual **as pibidianas organizam apresentações em escolas**, explorando de modo divertido a Matemática. (LEMES, 2014, p. 5).

O bolsista assume a sala de aula, levando temas geradores, adquirindo e repassando o maior conhecimento possível, pois ali já está no campo de sua futura atuação profissional. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 4).

O modo como **as bolsistas desenvolveram e aplicaram os seus projetos** articulando diferentes temas entre um conteúdo e outro também contribuiu para a sensibilização dos alunos em relação a diferentes culturas e modos de representação da Arte e seu uso como ferramenta. (RODRIGUES, 2014, p. 7).

Através destas ações constantes da professora supervisora, percebem-se resultados significativos em relação às futuras docentes, pois, além de **oportunar as bolsistas o contato direto com o ambiente escolar**, as mesmas passam a ter mais confiança em si mesmo, mais dinamismo para resolver os imprevistos, determinação, responsabilidade, disciplina, e passam a respeitar e a valorizar a profissão docente. (SILVA *et al*, 2014, p. 6).

Nestes trechos, vejo uma atuação mais sólida do licenciando na vivência do ser professor. Porém, apesar de existir certa autonomia para os supervisores trabalharem com os licenciandos, nem sempre isso acontece de forma tão correspondente ao previsto pelo PIBID.

Isso porque o PIBID não é apenas um programa de formação que possui um sujeito passivo dentro da sala de aula ou como um ajudante das práticas do professor regente. Concordo que a fase da autonomia é útil no processo de formação inicial do licenciando. Entretanto, ela será feita com cautela, sendo o ápice do trabalho de orientação do supervisor.

A forma como o licenciando vai conhecer a docência, não é, simplesmente, através de observação, registros, portfólios e em momentos de reunião e discussão, ou apenas comparando, ou seja, desenvolvendo sua profissionalidade em função da descoberta do outro. Ele, na vivência, se constitui como sujeito único no ato de ensinar. São válidas as descobertas, o planejamento, a socialização, mas a contribuição acontece mais fortemente quando acontece a possibilidade da ministração da aula sob a orientação do supervisor.

O PIBID é um programa relativamente novo: existe há oito anos. Muito se tem por descobrir, até mesmo para os coordenadores de gestão, de área e institucionais. Assim, discutir sobre estas questões, bem como trocar experiências, como foi o caso do V Encontro Nacional de Licenciaturas *et al*, constituiu-se em possibilidade para se buscar novas soluções e estratégias para a continuidade deste programa de formação.

Esta preocupação está de acordo com o papel do supervisor PIBID, que é “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos licenciandos de iniciação à docência.” (UFSCar, 2016, p. 1).

Também coaduna com os apontamentos de Glickman e Bey (1990), que coloca os supervisores com o compromisso de “atentar aos estilos de supervisão e relacioná-los com o autoconceito e com os níveis conceituais dos estudantes estagiários” (op. cit., p. 561), além de “delimitar claramente as responsabilidades e expectativas entre” coordenadores de área, supervisores e licenciandos (id. *ibid.*), buscando suprir estas expectativas.

Não há certo ou errado nestes projetos. Há condições de melhorar. Há muito por fazer. Contudo, como supervisor que fui, posso falar que o primeiro passo já foi dado: as próprias discussões e reflexões, tanto na escola pública quanto na Universidade, têm demonstrado que estamos lidando com pessoas que apreciam pesquisas e que estão abertas para promover mudanças na concretização do programa.

Em minha supervisão, busquei sempre preparar os licenciandos para atingirem a habilidade de vivenciar a experiência do ser professor. Tanto no Clube de Ciências quanto na preparação para as avaliações externas, as licenciandas parecem ter tido, ao mesmo tempo, uma segurança em saber que tinham um supervisor que iria auxiliá-las e a confiança de poder preparar suas atividades, chegar à escola, encontrar os alunos e praticar a docência. Estavam vivendo a fase exploratória da iniciação à docência.

Em relação às aulas compartilhadas, as professoras regentes também sentiram confiança nas licenciandas, de modo a permitirem que elas, em datas e horários combinados, vivenciassem também o exercício do magistério, sob os olhares dos alunos e das docentes.

Sempre procurei, como supervisor, oferecer autonomia para minhas licenciandas: deixei-as livres para determinar o que faziam, por exemplo, no Clube de Ciências e nas aulas preparatórias para as avaliações externas, em que, em ambos os projetos, não havia um professor regente.

Isso não quer dizer que eu deixava de acompanhar o trabalho desenvolvido por elas, colhendo, inclusive, opiniões sobre o que tinham achado das aulas, quais foram as

impressões sobre a reação e a aprendizagem dos alunos, além de eu mesmo ter assistido a algumas aulas destas atividades.

Assim, eu buscava valorizar, enquanto objeto de estudo do PIBID dentro da escola, a prática das oportunidades que o licenciando consegue obter dentro dela. Esta vivência tem a possibilidade de gerar reflexões mais fundamentadas e investigar o ser professor na aula compartilhada, vivenciando esta função.

Em suma, a autonomia é um dos objetivos do PDE e do PIBID: “a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.” (BRASIL, 2007a, p. 5).

2.5. Grupo II: Contribuições do supervisor PIBID

Neste tópico, analiso as contribuições do supervisor do PIBID na formação do futuro docente, no desenvolvimento da prática reflexiva dos licenciandos, naquilo que o supervisor pode oferecer quanto à melhoria da educação através de práticas pedagógicas exitosas na escola e ainda implicações de sua contribuição nas reuniões que acontecem dentro do PIBID. Sendo a análise ainda baseada dos textos do V ENALIC *et al*, diferente do primeiro grupo, aqui os nove textos serão utilizados para responder a um grupo de análise.

Grupo II: Contribuições do supervisor PIBID		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Categorias	IV	Contribuição na formação dos licenciandos	Chaves <i>et al</i> , Oliveira <i>et al</i> , Silva <i>et al</i> , Souza, Souza <i>et al</i>
Subtópicos			
2.5.1.	V	A reflexão na ação provocada pelo supervisor	Bela, Oliveira <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza, Souza <i>et al</i>
2.5.2.			
2.5.3.			
	VI	A contribuição do supervisor na prática da escola	Chaves <i>et al</i> , Lemes, Lima e Barros, Oliveira <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza, Souza <i>et al</i>
2.5.4.	VII	As reuniões na Universidade e na unidade escolar	Bela, Chaves <i>et al</i> , Lemes, Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza, Souza <i>et al</i>

Quadro 9: 2.5. Grupo II: Implicações na contribuição do supervisor do PIBID

O destaque destes textos para este grupo de análise está em identificar qual foi a contribuição que o supervisor exerce sobre a prática pedagógica da escola, ambos aparecendo em oito textos.

A categoria que fala sobre a contribuição do supervisor nas reuniões foi identificada em sete trabalhos, enquanto seis publicações mostram como foi a contribuição através da reflexão na ação e cinco sobre a contribuição do supervisor na formação dos licenciandos.

De início, percebo o cumprimento do primeiro artigo da Portaria nº 38/2007 do PIBID: “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.” (BRASIL, 2007), artigo este corroborado pela inclusão do parágrafo quinto no artigo 62 da LDB alterado pela lei 12.796/2013, que diz:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013).

Porém, como também já disse, não é só porque existem leis que amparam o PIBID que, por si só, ele tem o seu sucesso. A qualidade do programa, conforme posso apreciar nos nove textos e nesta dissertação, está no esforço de universidades e das escolas públicas, principalmente no empenho e dedicação de supervisores, coordenadores de área, licenciandos, gestores, professores regentes, enfim, de todo um grupo de pessoas vinculadas à Educação, que acreditam e apoiam este programa de formação para a contribuição na conformação dos licenciandos e na melhoria da qualidade da Educação Básica.

2.5.1. Contribuição na formação dos licenciandos

Mais do que falar sobre a contribuição do PIBID na formação inicial dos licenciandos e qual o incentivo que estes recebem ao desenvolverem práticas que promovem o conhecimento do universo escolar, do incentivo à carreira docente e sobre reflexões que surgem ao participar do PIBID, cinco textos abordam quais foram estas contribuições.

A seguir, os dados desta categoria, apresentados no quadro:

Categoria IV: Contribuição na formação inicial		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Itens	Conhecer a realidade escolar	Chaves <i>et al</i> , Silva <i>et al</i> , Souza <i>et al</i>	3
a)			
b)	Ganhos e incentivo com a participação no PIBID	Oliveira <i>et al</i> , Silva <i>et al</i> , Souza	3

Quadro 10: 2.5.1. Categoria IV: Contribuições na formação inicial dos licenciandos

Para que se dê a iniciação, os licenciandos vão à escola, ou seja, em seu futuro local de trabalho, onde serão acompanhados pelo supervisor do programa. Espera-se que este supervisor, que é professor da escola, possa contribuir, com sua experiência profissional, na formação inicial dos licenciandos, além de provocar reflexões entre os licenciandos sobre a ação pedagógica.

Em todos os estilos de orientação (observação, primeiros passos, comparação e autonomia), como visto no grupo de análise anterior e através das ações do supervisor, o licenciando participa de vários momentos da docência, sendo acompanhado pelo supervisor. Assim, este professor procura desenvolver projetos tendo em vista o licenciando como protagonista destas ações, para que tanto melhor seja sua pesquisa sobre a docência e vivência no ambiente da escola.

Cavalli (*apud* SAVIANI, 2011, p. 3) diz que os professores se sentem “jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar.” Eles julgam que, ao entrar na carreira, possuíam suficiente formação inicial, mas se sentiam despreparados “na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada” (*id* *ibid.*).

Sendo assim, o supervisor do PIBID, que conhece a dimensão de seu papel, apresenta ao licenciando aspectos de sua futura vida profissional. Os textos, portanto, abordam quais seriam as preocupações em fazer com que o licenciando receba esta contribuição em sua formação.

Este momento, proporcionado pelo programa, é chamado por Soczek (2011, p. 62) de “**aprender a trabalhar**”. Ele também diz que esta contribuição auxilia a diminuir a **ruptura**, ocorrida nos primeiros anos da docência, os mais difíceis para o professor, e o “**choque**” de realidade, em que acontece a insegurança na apresentação de conteúdos, a falta de habilidade em falar em público ou ideias superficiais a respeito do ambiente escolar.

a) Conhecer a realidade escolar

Em relação aos objetivos para a realização da contribuição na formação inicial do licenciando, encontram-se: facilitar a prática dos licenciandos; inserir o licenciando na escola; refletir sobre assuntos pedagógicos; integrar os licenciandos a toda comunidade escolar.

Sobre estes pontos, eis o que abordam os textos analisados:

Durante as rodas de estudo e os planejamentos coletivo, ficou evidenciado o papel do supervisor como papel fundamental na elaboração e aplicação das atividades, **facilitando a prática dos bolsistas** em um contexto que, para eles, ainda é novo e desconhecido. (CHAVES *et al*, 2014, p. 1).

A prática destas ações possibilita ao docente cumprir o seu papel de **integrar os bolsistas do programa** a toda comunidade escolar, aproximando o ensino superior a realidade da escola de ensino básico, onde a maioria dos futuros formandos irão atuar. (SILVA *et al*, 2014, p. 7).

(...) permite articular teoria e prática. Porém, é diferente do estágio curricular, porque é mais abrangente, **no sentido de inserir o licenciando no seio escolar básico** com um tempo de permanência maior, lhe permitindo refletir com clareza acerca de diversos assuntos inerentes à escola. Pode-se afirmar que, é de fato uma iniciação à docência, pois é mais ampla e não se limita a observação. Vai além, **planeja-se e executam-se atividades, interage-se** com os alunos e **troca-se saberes** com o professor/supervisor, entre outras coisas. (SOUZA *et al*, 2014, p. 2).

Os excertos apresentados comentam sobre a forma como o licenciando passa a conhecer a realidade escolar e qual o papel do supervisor para que esta contribuição venha a acontecer satisfatoriamente. As palavras grifadas dão ideia sobre como o supervisor age, aproximando o futuro docente de seu atual local de pesquisa e futuro local de trabalho.

Uma destas formas é através da elaboração e execução das atividades por parte do supervisor que, conforme Chaves *et al* (2014), facilita a prática do licenciando. Assim, o supervisor é aquele que prepara o caminho por onde o bolsista dará seus primeiros passos, facilitando sua aproximação com a escola.

Souza *et al* (2014) parece discordar deste ponto, devido à própria ideologia do PIBID. Para elas, não é somente o supervisor que vai preparar esta atividade, mas também o licenciando, pois o programa não é apenas observação, mas uma oportunidade de desenvolvimento do estudante-pesquisador.

Vale lembrar que Chaves *et al* (2014), de Tocantins, estavam se referindo ao primeiro contato com a escola e não em toda a execução do projeto. Ler o texto destas supervisoras ajuda a entender que os licenciandos puderam desenvolver a prática de alfabetizadores ao longo do programa no município de Gurupi.

Outra forma encontrada é a que aparece nos demais excertos: integrar os bolsistas do programa a toda comunidade escolar, inserir o licenciando no seio escolar básico, interagir com os alunos e trocar saberes com o professor/supervisor.

Estas as grandes contribuições, principalmente no início do PIBID, quando, conforme diz esta categoria, é o momento de conhecer a realidade escolar.

b) Ganhos e incentivo com a participação no PIBID

Em relação à prática, qual o ganho dos sujeitos envolvidos com estas atividades? O que os textos têm a mostrar sobre o que os licenciandos realmente aprenderam com sua inserção no ambiente escolar? O que faz o PIBID ser um diferencial entre licenciandos que participam do programa e os que não participam? O que faz com que os licenciandos se sintam motivados em continuar no programa?

É isto o que será visto nos excertos abaixo:

A partir dos ensaios as componentes do grupo foram adquirindo **confiança** para agir, houve melhora na relação entre elas, começaram a agir com mais **autonomia e iniciativa** na Universidade, **cooperando** e o mais importante, com **autoestima** que notadamente se eleva, numa aprendizagem que promove maior **interação**, maiores sentimentos de **aceitação**, uma visão mais **dinâmica** de si próprio e dos colegas, mais **expectativas** positivas, maior autoestima e auto aceitação. (LEMES, 2014, p. 6).

Através das falas dos bolsistas nas reuniões semanais percebe-se uma **melhora na pesquisa e na preparação dos seus projetos** e também uma preocupação maior com a docência e o ensino da Arte, cumprindo assim com os objetivos do programa. [...] Com as análises feitas sobre esta experiência, entende-se que o Pibid está cumprindo com os seus objetivos, pois oportuniza às bolsistas o **convívio** com a realidade de escola pública, associa o ensino superior à educação básica e promove o incentivo à docência já nos períodos iniciais da licenciatura. (RODRIGUES, 2014, p. 9).

Sendo o Pibid um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o **aperfeiçoamento da formação de docentes** em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira, propicia um debate sobre o impacto desse programa na prática pedagógica do professor. (SOUZA, 2014, p. 1).

Os relatos apontam que resultados como o desenvolvimento da reflexão, da motivação, do prazer, da confiança, da autonomia, da iniciativa, da cooperação, da autoestima, da interação, da aceitação, do dinamismo, da superação de expectativas, do conhecimento, da construção de identidade e da formação, podem ser alcançados pelos licenciandos docentes, ao vivenciarem a oportunidade concedida pelo PIBID.

Embora alguns destes excertos já tenham sido utilizados em outros itens de análise, é possível vê-los de forma diferente: desta vez, a preocupação não é com as ações que levaram aos resultados, mas, sim com o resultado da contribuição que os licenciandos receberam ao longo do desenvolvimento dos subprojetos do PIBID. Diferentemente das ações executadas nestes excertos, o que ficou de significativo para o licenciando é o que vai ser discutido aqui.

Sob este foco, foi pesquisado se o supervisor conseguiu levar o licenciando a obter alguma contribuição, participando do PIBID. Segundo os textos, as contribuições dos supervisores para a formação inicial do licenciando foram inúmeras.

Vários autores procuram estudar de que forma acontece a contribuição de um supervisor em relação ao licenciando. Marcelo (1998), por exemplo, apresenta várias pesquisas que apontam a contribuição do professor-tutor na formação do estagiário, o que pode ser entendido para o programa de formação do PIBID:

Com respeito aos professores tutores, as pesquisas têm reconhecido neles uma influência importante na socialização dos alunos estagiários. Os professores tutores tendem a preocupar-se em ser um modelo adequado para os alunos estagiários, bem como em contribuir para sua formação. (MARCELO, 1998, p. 60).

Entre estas análises, vejo “o efeito dos estágios de ensino sobre o desejo de ser professor” e “o estudo da ansiedade dos alunos durante os estágios, o impacto da socialização dos estudantes, as mudanças em conhecimentos, competência e atitudes em relação ao ensino”. (op. cit., p. 54).

Glickman e Bey (1990), dizem que é por isso que se seleciona “cuidadosamente os professores tutores, de acordo com sua influência potencial como modelo.” (apud MARCELO, 1998, p. 62). Pimenta e Lima (2009), também falando de estágio, mas no que se encaixa bem com o PIBID, dizem que o estágio supervisionado de observação não deve se restringir a um conjunto de metodologias e técnicas, mas, sim, num espaço observativo, dialógico e interventivo que oportunize a leitura da coerente realidade.

A Universidade norteia a construção de teorias educacionais, valores e metodologias que darão suporte ao exercício profissional; mas, realmente, é a prática que dirá como será a aplicação, nos espaços educativos escolares e não escolares, bem como ensinará como lidar com as individualidades dos alunos, e a ter o domínio do espaço educativo, além da forma pela qual irão se estabelecer as relações entre alunos e docentes.

Em minha experiência como supervisor do PIBID, pude ouvir, durante e no final do processo de orientação, que as licenciandas percebiam que sua visão sobre esta realidade havia mudado, por estarem próximas a ela. Diziam que foi proveitosa a participação delas neste programa de formação, pois, sem ele, não teriam visto a profundidade do que é verdadeiramente o ambiente escolar.

Assim é que um dos motivos que me levam a crer na importância deste programa, é o que diz um dos textos: “estágios, pesquisas e extensões, funcionam como uma ponte entre o futuro mestre e seu contexto real educacional.” (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 2).

Portanto, parece possível concluir que, através das ações do supervisor, o licenciando observa a transformação do conteúdo em atuação pedagógica, o conhecimento construído em conhecimento didático, sendo valorizada, assim, a relação entre supervisor e futuro docente, pois, com esta vivência, aqueles que desejam seguir nesta profissão conseguem se situar na realidade em que, depois de formados, irão trabalhar como profissionais, ou seja: já prevendo pelo que irão passar em sua carreira docente.

A possibilidade do PIBID chegar a ser um modelo de formação de professores no Brasil, ainda precisa de alguns ajustes. Um deles é a dimensão entre o número de bolsas concedidas e o número de licenciandos que entram na Universidade (somente um por cento) todos os anos. Isso porque a participação do licenciando no PIBID não é obrigatória, como acontece com o estágio supervisionado. Desta forma, buscam-se estímulos, tais como a bolsa de estudos, para que ele se interesse pelo programa.

2.5.2. A reflexão na ação provocada pelo supervisor.

Os professores em contato com o PIBID (supervisor, coordenador de área etc.), atuam de maneira reflexiva, pois o programa tem, por objetivo, permitir ao licenciando refletir, juntamente com o professor da rede básica, sobre qual o melhor caminho para ensinar.

Dentro da realidade escolar, o programa visa, ainda e principalmente, reunir aluno, escola e professor, oferecendo ao aluno da Educação Básica o entendimento sobre o estudo de tal disciplina e qual o impacto desta em vida escolar, acadêmica e em seu cotidiano.

Dentre os nove textos analisados, seis evidenciam a reflexão na ação provocada pelo supervisor. Esta categoria investiga de que forma o professor trabalhou com os licenciandos, explorando com eles a reflexão sobre a prática docente.

Categoria V: A reflexão na ação provocada pelo supervisor		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Itens			
a)	Reflexão sobre a escola e o ensino	Bela, Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza, Souza <i>et al</i>	5
b)	Reflexão sobre a formação inicial	Oliveira <i>et al</i> , Silva <i>et al</i>	2

Quadro 11: 2.5.2. Categoria V: A reflexão na ação provocada pelo supervisor

O quadro aponta para a reflexão que o licenciando faz a respeito da escola e do ensino e também da sua formação, da sua vida etc. Cinco textos apresentam citações que me levam a pensar que o supervisor conseguiu, juntamente com o licenciando, refletir sobre a escola e o ensino; dois, abordam o que os licenciandos trouxeram para o texto dos supervisores em relação à formação inicial, relacionada com suas reflexões pessoais.

Contudo, esta primeira reflexão, dialogada em uma esfera mais profissional, sobressai em relação às discussões particulares do licenciando. Sei que refletir sobre a docência, o sistema de ensino, as dificuldades e também as vantagens da realidade escolar, articula diretamente com aquilo que eu sou, que eu penso, que eu quero para minha vida. Uma coisa está diretamente ligada à outra. Assim, apresento esta separação aqui com efeito mais didático do que simplesmente duas reflexões distintas, pois, na prática, não são.

a) Reflexão sobre a escola e o ensino

Em relação à reflexão no trabalho docente, o licenciando tem a oportunidade de refletir sobre a escola, o ensino e a prática pedagógica.

Marcelo (1998, p. 71) traz uma questão sobre os próprios processos de formação: “em que medida [as ações de um programa de formação] favorecem/propiciam a reflexão?” Portanto, fica evidente que uma forma que o supervisor tem para contribuir na formação do futuro docente, é instigar nele a reflexão sobre o ensino. É esta a reflexão vista neste item de análise:

Fragmento 1:

Vejo no PIBID uma boa forma de proporcionar essa **reflexão do ensino** e construção de saberes ao inserir os licenciandos no contexto da Escola Básica (...) através da aproximação da escola com a Universidade, favorecendo a reflexão sobre a prática. (BELA, 2014, p. 11).

Consegue perceber os pormenores com seu olhar diferenciado, **traz reflexões feitas na academia** para serem dialogadas com as demandas presentes em sala de aula. (SOUZA *et al*, 2014, p. 3).

Fragmento 2:

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de **refletir sobre a própria prática**, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. (RODRIGUES, 2014, p. 8).

Refletir sobre os entraves, **dificuldades, dúvidas e inseguranças** que afetam os bolsistas em seu cotidiano escolar. (SILVA *et al*, 2014, p. 4).

Esse **entendimento de qual a melhor forma de ensinar**, numa sala de aula, com alunos que aprendem de maneiras diferentes, é um desafio a todos educadores atualmente. **Isso coloca o professor em constante reflexão** sobre novas metodologias de ensino e práticas pedagógicas. (SOUZA, 2014).

Refletir com clareza se estará disposto a **enfrentar todas as dificuldades e limitações** que esta lhe impõe. (SOUZA *et al*, 2014, p. 3).

Podemos dividir estes excertos em dois fragmentos de análise: enquanto as duas primeiras citações buscam refletir sobre o que foi aprendido na Universidade, e como essa aprendizagem, uma vez aplicada na escola, gerou uma reflexão na prática, as quatro últimas falam das dificuldades encontradas no dia a dia escolar, sendo que a reflexão se faz sobre a continuidade da própria carreira como docente.

Em relação ao primeiro fragmento, a aproximação entre os dois locais de formação interagem na mente do licenciando, fazendo com que este dialogue teoria e prática, formação inicial e coformação, reflexões sobre a escola na terceira pessoa (que ocorrem na Universidade sobre a escola) e também na primeira pessoa (professores e supervisores falando de si mesmos e sobre como as coisas acontecem dentro dela).

A formação docente se faz na ação vinculada à teoria, aplicada num ambiente educacional. Depreendo, dos textos supra expostos, que o licenciando consegue perceber os pormenores com um olhar diferenciado, trazendo reflexões pensadas na Universidade para serem dialogadas com as demandas presentes em sala de aula.

Assim, o licenciando pode chegar a uma conclusão se é realmente isso que ele quer para sua vida profissional.

Em relação às dificuldades, entraves e limitações, os licenciandos refletem sobre as dúvidas e as inseguranças que afetam os professores em seu cotidiano escolar, a prática pedagógica, o ambiente escolar e outras questões educacionais.

Se estas imposições, que dificultam o trabalho do docente, acontecem, como se dá o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas?

No momento em que o licenciando se depara com a realidade escolar, estes elementos lhe são desvelados. Este é o choque de realidade, algo capaz de fazer com que alguns estudantes desistam da graduação e se dediquem a outras áreas profissionais e de conhecimento.

Quando eu atuava como supervisor na busca da contribuição aos licenciandos, os comentários que os professores de Ciências e Biologia me apresentaram é de que eles aprendiam com a participação dos licenciandos, até porque perceberam que houve mudança na prática pedagógica destes licenciandos no decorrer das aulas compartilhadas, e que os alunos da escola que eu coordenava e supervisionava, eram mais solícitos quando o projeto ocorria durante as aulas.

Assim, elas consideravam que a melhor forma de ensinar era trabalhando com os alunos de maneiras diferentes, respeitando seu tempo e condições de aprendizagem. Comentavam que este é um desafio a todos educadores, pois, para isso, o professor se coloca em constante reflexão sobre novas metodologias de ensino e práticas pedagógicas.

Observar as licenciandas trazendo assuntos e procedimentos de ensino diferentes daqueles com que os professores estavam habituados, ajudou, de certa forma, a superar parte desta dificuldade sobre a escola.

Vejo que há contribuições do programa e do supervisor orientando os licenciandos a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas. Mesmo dando seus primeiros passos, os licenciandos já começam a tecer considerações sobre o ato de ensinar e sobre si mesmos como possíveis professores.

b) Reflexão sobre a formação inicial

Sobre a reflexão sobre a formação do licenciando, quando este tem a oportunidade de vivenciar as ações do PIBID, proporciona, a si mesmo, a possibilidade de refletir sobre sua própria vida. Os licenciandos têm a oportunidade de refletir sobre si mesmos, pessoal e profissionalmente, auxiliando, assim, na constituição de si como docente.

A contribuição do supervisor e do PIBID para a formação do licenciando parece ser, novamente, a diminuição do choque de realidade escolar. A participação no PIBID permite gerar reflexão e esclarecimento para o licenciando, especialmente a decidir se ele estará disposto a enfrentar todas as dificuldades e limitações que a carreira docente lhe impõe.

O que o PIBID oferece é, entre outras coisas, a oportunidade das trocas de experiência com os professores, descobrindo como eles solucionam determinados problemas que surgem na sala de aula.

Para que o licenciando possa optar com mais segurança pela docência, apresenta-se a existência de programas de formação como o PIBID que, uma vez cursado, o ajudam a refletir sobre os resultados desta participação, favorecendo a confiabilidade do futuro professor na continuação da docência como alvo profissional.

Com isso em vista, este item de análise investiga de que forma o professor trabalhou com os licenciandos, permitindo que estes pudessem refletir sobre a formação inicial em relação à sua vida pessoal.

Por isso cabe ressaltar o estágio como um período muito significativo na formação do futuro docente, no entanto, é necessário um direcionamento das atividades para que o estágio tenha, verdadeiramente, um sentido formador para o futuro professor, considerando a **complexidade da formação** e da atuação desse profissional. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 1).

Mas para que isso aconteça, é necessário um professor supervisor que possa orientar, compartilhar e refletir sobre a atuação dos graduandos numa perspectiva de que o **processo de formação docente é inacabado**, que renova a cada experiência vivenciada. (SILVA *et al*, 2014, p. 1).

O trabalho tem por objetivo refletir sobre as contribuições do professor supervisor no processo de formação inicial dos futuros docentes. Para iniciarmos as nossas reflexões, é necessário compreendermos que **a formação docente se faz também na ação, vinculada à teoria**, aplicada num ambiente educacional seja formal ou não formal, que dê espaço a constantes reflexões sobre esta prática, que sofre interferências sociais, políticas e econômicas. (id. *ibid.*).

Os excertos mostram que o supervisor possui sua relevância na condução das reflexões do licenciando, ao dizer, por exemplo, sobre o direcionamento das atividades, fazendo que isto tenha significado na formação deste estudante-pesquisador. Assim, para que haja sentido, o supervisor busca se organizar e planejar ações e promover reflexões para que o PIBID não seja apenas um tempo “perdido” que o licenciando ocupa na escola, mas que seja uma possibilidade de refletir sobre o universo escolar.

Contudo, isso não garante que o licenciando terminará o PIBID ou a licenciatura sabendo tudo sobre como se dá aula. Outro excerto completa dizendo que o processo de formação docente é inacabado, tendo a oportunidade de se descobrir a cada experiência vivida.

O supervisor do PIBID, atento às possibilidades de reflexão em relação aos licenciandos, atua neste sentido durante a execução do trabalho, quer nos momentos de

reuniões, quer promovendo leituras e participação em cursos, quer na avaliação das práticas realizadas.

Como já foi visto em Marcelo (1998), entender quais estratégias formativas podem ser utilizadas, é o mesmo que responder sobre quais recursos, metodologias, escolhas de conteúdo, necessidades dos alunos, tipos de orientação didática e outros pormenores que a profissão docente exige, e o que será trabalhado na supervisão, de modo a contribuir para favorecer e propiciar a reflexão durante a orientação.

O supervisor é levado, por vezes, a entender sua responsabilidade em promover esta reflexão nos grupos de estudo do programa. Tanto na Universidade quanto no espaço escolar, seja em forma de reunião ou mesmo durante a vivência do fazer pedagógico, sempre haverá algo a ser discutido e transformado em indagação e aprendizagem para os licenciandos.

Talvez a grande contribuição em procurar formar professores reflexivos é evitar aquilo que Zeichner (2008, p. 537) comenta:

Um dos resultados de nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com *passar o conteúdo* de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática. (ZEICHNER, 2008, p. 537).

Vê-se que, segundo ele, os estudantes da graduação não tinham noção de onde vinha o currículo, qual era a dimensão moral e ética do ensino, de que eles possuem o “controle” da sala de aula, de que possuem papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho, da liderança nas reformas educativas etc. Não somente esse autor, mas também Donald Schön, John Dewey, Paulo Freire, Jürgen Habermas, entre outros, buscaram desenvolver o conceito de práticas reflexivas. (op. cit., p. 538).

Em minha supervisão, busquei também refletir, com os licenciandos, sobre o sistema de ensino, a estrutura escolar, os documentos que legislam a Educação, as avaliações externas, o Currículo oficial, o comportamento e a indisciplina dos alunos, que são causados por diversos fatores, dentre eles, a falta de estrutura familiar, a desmotivação para o ensino, as disciplinas estanques, a relação entre o ensino e a prática no cotidiano, entre outros.

Isso, na busca de contribuir para uma parte da formação teórica que, a meu ver, é pouco abordada na Universidade, pois faz parte de uma linguagem específica de um sistema de ensino, sendo que detalhes da formação docente são vivenciados pelo professor, podendo

ser compartilhado por ele com os licenciandos dentro de um programa que tem a escola como campo de pesquisa.

Penso que, além de nossas reuniões, o maior ganho que as licenciandas poderiam ter seria o da experiência da prática docente nas aulas compartilhadas, quando poderiam refletir mais profundamente sobre o fazer pedagógico.

2.5.3. A contribuição do supervisor na prática da escola.

Carter (*apud* Marcelo, 1998, p. 53) diz que o professor possui o conhecimento do conteúdo e através dele, estuda qual é “a forma pela qual os professores transpõem esse conhecimento a um tipo de ensino que produza compreensão nos alunos.” Este é o escopo da análise nesta categoria.

Retomando Marcelo (1998, p. 69), diz ele que é “necessário incorporar nas avaliações de atividades de formação de professores uma atenção especial para conhecer os efeitos que se produzem nos próprios professores, em seu ensino, na escola e nos alunos.” É o que procuro apresentar neste ponto: o impacto da ação do supervisor e da realização dos subprojetos do PIBID no ambiente da escola.

Dentre os nove textos analisados, sete evidenciam a contribuição do supervisor na prática da escola. Identifico, nessa categoria, a seguinte abordagem:

Categoria VI: O supervisor na prática da escola	Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Item único	Chaves <i>et al</i> , Lemes, Lima e Barros, Oliveira <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza, Souza <i>et al</i>	8

Quadro 12: 2.5.3. Categoria VI: Contribuição do supervisor na prática da escola

A atuação do supervisor permite com que o programa atue de forma interventiva na prática da escola; isso porque “parte do período [...] de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica – IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.”, conforme se lê no artigo 3º da Portaria Normativa nº 38 (BRASIL, 2007b, p. 39).

Percebo que os textos citados falam sobre a contribuição dos supervisores nas práticas pedagógicas dos professores e alunos que estão na escola, destacando que a escola melhorou sua qualidade de ensino, elevando a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, suas notas; com isto, o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); talvez por

provocar, nos professores, reflexões sobre a prática e a renovação metodológica, motivando alunos a participar das aulas e ter maior participação e interesse dos alunos que, inclusive, passaram a se expressar mais criativamente.

Esta melhoria na prática da escola em relação aos segmentos que compõem a educação básica, passa pela atuação do supervisor, que se torna responsável pela execução do PIBID na instituição de ensino. São estas contribuições que estão citadas abaixo:

A recepção do programa pela comunidade escolar têm sido positiva, todos tem ganhado com o PIBID, **a escola com a melhoria da qualidade do ensino**, a supervisão tem a oportunidade de formação continuada refletindo sobre a teoria e a prática no interior da escola e **o corpo docente fazendo reflexões em sua prática** e no compromisso com a formação dos futuros profissionais, que por sua vez, está tendo a oportunidade de refletir sobre a sua prática, participando dos planejamentos das aulas, trabalhos pedagógicos em grupo, conhecendo a realidade da comunidade escolar. (CHAVES *et al*, 2014, p. 9).

Quando se atinge o campo da ZDP do aluno, no caso as pibidianas, com mediações por instrumentos e signos, as funções psicológicas superiores se desenvolvem, **fomentando produção de conhecimento novo, objetivações e a apropriação da cultura**. Para isso, implica o trabalho educativo, que serve ao homem para **lhe ensinar a pensar, avaliar, agir**, ações de aprendizagens, especialmente as cooperativas. (LEMES, 2014, p. 5).

O PIBID Ciências Humanas, campus Grajaú, vem desenvolvendo suas atividades nas **Escolas Públicas Municipais que tiveram no IDEB notas baixas, para contribuir com o desenvolvimento cognitivo desses alunos**, assim como oportuniza aos acadêmicos da UFMA o contato direto com a Educação Básica, na modalidade Ensino Fundamental, o Subprojeto trouxe novas propostas pedagógicas de ensino para essas escolas, especificamente nas disciplinas de História e Geografia. (LIMA e BARROS, 2014, p. 1).

O papel do professor é fazer com que **os alunos adquiram certo saberes**, presentes, em geral, nas matérias escolares participando, além disso, da educação no sentido mais amplo, preparando-o para a vida em sociedade. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 2).

As intervenções já realizadas fizeram com que **os alunos sintam-se empolgados em participar das aulas e realizar as atividades**, percebe-se também mais “liberdade” de expressão, muitos alunos que antes não participavam das aulas ou participavam pouco **agora se sentem mais motivados** a exporem suas opiniões e irem até a frente para apresentar seus trabalhos. (RODRIGUES, 2014, p. 6).

Acreditamos que esse trabalho desenvolvido de forma lúdica com as crianças possibilita a formação de **indivíduos capazes de análise, crítica, reflexão e transformação das condições sociais e culturais** no meio em que vivem, além de contribuir favoravelmente para os resultados das propostas estabelecidas pelas políticas públicas educacionais. (SILVA *et al*, 2014, p. 7).

Estimular **os alunos a questionar as respostas, os problemas, ou até mesmo formular seus próprios problemas** eleva o ensino e aprendizagem a um patamar mais alto, onde o aluno constrói o próprio conhecimento. (SOUZA, 2014, p. 6).

No início do ano eles **escreviam no máximo duas linhas**, quando não uma, após essa atividade pode-se notar que **tanto na escrita quanto na leitura houve melhoras**, pois os alunos fizeram uma breve redação sobre o tema. (SOUZA *et al*, 2014, p. 9). (*sic*)

Vejo que muitas foram as contribuições do PIBID e do trabalho do supervisor sobre a prática da escola. Ao se propor, dentro do programa, o desejo de uma escola com a melhoria da qualidade do ensino, há, juntamente com os demais professores, o refletir sobre a prática, a ascensão das notas e do rendimento escolar, a contribuição para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, fazendo com que os alunos melhorem sua aprendizagem nas diversas disciplinas da escola.

A melhoria da aprendizagem dos alunos ocorreu, também, pela adoção de novas práticas de ensino, valorizando ainda aspectos como didática, avaliação, currículo e os diversos relacionamentos dentro da escola.

Em relação à disponibilidade dos alunos, ficaram mais participativos, interessados, dinâmicos, expressivos, empolgados, mais livres e motivados. Cresceram em relação à criatividade, organização, capacidade de análise, crítica, reflexão e transformação das condições sociais e culturais, conscientes e protagonistas da sua história e da história da sociedade. Começaram, também, a ler e a escrever com mais frequência, ampliando seu repertório de escrita.

Com isto exposto nesta categoria, procurei apresentar o impacto causado com a ação do supervisor e com a realização dos subprojetos do PIBID dentro da escola. É claro que estes resultados não vieram de balde. Foi preciso, em alguns destes projetos, discutir a metodologia e os objetivos do conteúdo da aula com os professores, o esforço em trazer algo dinâmico que envolvesse a participação dos alunos nas aulas observadas, as dificuldades dos alunos com relação ao conteúdo ministrado, o relacionamento dos alunos com os colegas, os recursos didáticos utilizados pelos professores que, como sabemos, não é suficiente (ou mesmo existente) na escola, tendo o professor, algumas vezes, que utilizar algum material de uso pessoal; também a discussão sobre a forma como os alunos estavam sendo avaliados e o receio destes em passar por um processo avaliativo como um enfrentamento etc.

Percebo a contribuição, ao PIBID, dos supervisores, para a melhoria da educação na escola pública. Vale lembrar que alterar qualquer ação que tenha se tornado habitual, não é fácil. E é perceptível que a rotina, muitas vezes, acaba se instaurando na prática dos professores, o que é relatado em alguns destes trabalhos.

Assim, o programa de iniciação à docência tem buscado trazer nova dinâmica para a sala de aula e para o universo da escola, visto que o programa traz elementos novos, sendo um dos principais fatores a presença dos licenciandos como agentes desequilibradores da rotina escolar.

Quem tem a ganhar com essas inovações são os próprios alunos, foco da relação entre ensinar e aprender: se eles se tornam mais interessados, mais dispostos a interagir com o conteúdo e com as situações-problema apresentados na sala de aula, maior será sua aprendizagem.

Com isso, atribuo um mérito para o PIBID: o bom impacto que tem provocado nos ambientes escolares. Se os alunos aprendem, todos saem ganhando, pois se eleva a qualidade de ensino e os envolvidos com a educação se tornam participantes deste avanço.

Se assim é, professores, gestores, alunos da educação básica e também licenciandos, supervisores, coordenadores de área, só têm a ganhar com o PIBID implantado na escola.

Em minha atuação como supervisor do programa, percebi que a implantação do mesmo já consistia num dos projetos mais destacados da escola: assim, em março de 2012, ao assumir a coordenação de uma escola pública estadual, percebi que precisava olhar para o programa como um dos projetos como um dos mais importantes entre minhas atuações.

Foi isso mesmo: inicialmente, para mim, que não tinha contato com o PIBID, ele foi visto, apenas, como mais um projeto, assim como outros (execução do Hino Nacional, projetos descentralizados como sala de jogos, programação de rádio no intervalo, leituras e convites de autores para palestras na escola e o PIBID).

Mas, aos poucos fui descobrindo que era mais do que um projeto: era um programa de formação para a preparação de estudantes do ensino superior que estariam, depois da conclusão da licenciatura, atuando como professores da escola.

Durante este tempo, entre março e setembro, auxiliei os supervisores e os licenciandos no que a coordenação poderia lhes oferecer: espaço para desenvolvimento de reuniões, conversa com professores da escola para formarem parceria com as aulas compartilhadas, recebimento de material comprado com verbas destinados ao andamento do PIBID, registros de algo novo que estava acontecendo na escola, orientação sobre a função da coordenação pedagógica, o que contribuía na coformação destes pesquisadores. Isso quer dizer que eu já os orientava antes mesmo de ter sido supervisor.

Para surpresa minha, na exoneração do professor que estava como supervisor do subprojeto de Ciências e Biologia, fui indicado, pelos licenciandos, para assumir a função de supervisor, por já ter adotado o programa como parte de minhas funções pedagógicas.

Daí que meu objetivo, a partir de setembro daquele mesmo ano, foi entender melhor o programa, podendo desenvolver minha orientação, buscando fazer com que o PIBID

aparecesse como ferramenta importante, tanto para os licenciandos quanto para a unidade escolar.

Como já disse, dentro destas duas funções procurei aproximar ainda mais os estudantes da graduação com os professores em exercício. Acabei promovendo esta ponte não somente nesta área de conhecimento, na qual não tenho formação específica, mas conversando com o pessoal (supervisores e licenciandos) da Geografia e das Exatas (Matemática, Química e Física), e com os professores que ministravam estas disciplinas.

Desta forma, percebi que os professores da escola se sentiram apoiados com a presença dos licenciandos nas aulas compartilhadas e que os alunos da escola tiveram um espaço de aprendizagem no Clube de Ciências, na preparação no curso para o ENEM, nas aulas de Geografia com ilustração com mapas e uso de papel vegetal, no subprojeto de Física e Matemática, com um excelente licenciando trabalhando na sala de informática, em experiências químicas no estacionamento da escola etc.

A escola teve seu crescimento naqueles anos, também pela presença do PIBID como parte de suas atividades: hoje, a escola continua crescendo, mas o programa já não existe lá, desde o final de 2013. Creio que a cultura implantada naquele tempo se estendeu mesmo após o encerramento do programa, pois professores e alunos continuaram na escola, modificados que foram pela presença marcante deste programa de iniciação a docência.

2.5.4. As reuniões na Universidade e na unidade escolar

A última categoria deste grupo de análise versa sobre as reuniões ocorridas durante a execução do PIBID. Seja para trocas de informações, seja compartilhando experiências, seja em momentos de formação ou curso, seja planejando alguma ação, seja refletindo sobre determinada situação ou ainda expondo algum trabalho realizado ou em andamento, reunir-se constitui momento de grande contribuição para toda equipe que pretende crescer ou realizar um trabalho.

Dentre os nove textos analisados, oito evidenciam as reuniões na Universidade e na unidade escolar. O único que não evidenciou esta relação é o texto de Oliveira *et al* (2014), que foca sobre a relação entre o estágio supervisionado e o PIBID dentro da escola.

Identifico, nessa categoria, os seguintes itens:

Categoria VII: As reuniões na Universidade e na unidade escolar		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Itens			
a)	Discutir as dificuldades	Chaves <i>et al</i> , Lemes, Rodrigues, Souza, Souza <i>et al</i>	5
b)	Planejamento das atividades de rotina, projetos e preparação de outras	Bela, Chaves <i>et al</i> , Lima e Barros, Silva <i>et al</i> , Souza <i>et al</i>	5
c)	Importância das reuniões no programa PIBID	Bela, Chaves <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza <i>et al</i>	5

Quadro 13: 2.5.4. Categoria VII: As reuniões na Universidade e na unidade escolar

Estas reuniões entre licenciandos e supervisor (geralmente semanais), entre supervisores e coordenadores de área, entre coordenadores de área e gestores, entre gestores, coordenadores e supervisores com a gestão institucional do PIBID, funcionam como espaço para planejamento e avaliação das atividades, do programa e dos subprojetos, para encaminhamentos de ordem pedagógica e administrativa, para apreciação de editais, socialização do que acontece em outras escolas, *campus* e até em outras universidades.

Os coordenadores de área, ou seja, os professores acadêmicos, através destas reuniões na escola, têm maior contato com a escola pública e descobre muitas coisas que, talvez, não vivenciem dentro da Universidade, podendo atualizar sua compreensão dos problemas pelos quais a educação brasileira ainda passa.

Pelo quadro acima, vejo que, embora alguns textos abordem diferentes questões sobre as reuniões, o apontamento é feito quase que exclusivamente para os encontros entre o supervisor e os licenciandos.

É durante estas reuniões que são avaliadas as atividades realizadas, que são planejadas novas atividades, incluindo aqui a proposta de projetos ou atividades diversificadas e que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem são discutidas e problematizadas.

Dividindo os itens pela quantidade de textos, a discussão das dificuldades aparece em cinco dos nove textos analisados nesta dissertação: aqui é abordada a preocupação com as dificuldades que requerem persistência e responsabilidades, bem como as que são enfrentadas na relação ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, cinco textos apresentam reuniões que discutem sobre as avaliações das atividades realizadas e cinco também a discussão sobre o planejamento de atividades de rotina de sala de aula, de preparação de outras e de atividades diversificadas ou projetos. A seguir, os excertos do primeiro item:

a) Discutir as dificuldades

Este é o item que, juntamente com a discussão e avaliação das atividades realizadas, mais possui ocorrências dentro desta categoria, ou seja, que são discutidas nas reuniões com supervisor e licenciandos.

As discussões sobre as dificuldades são feitas dentro do PIBID na tentativa de superar as próprias deficiências na formação de professores, visto que, para se formar, é preciso pesquisar o nível de conhecimento, a metodologia como se está ensinando, qual o alcance que a aula está tendo na formação dos alunos, quais projetos devem ser trabalhados para que os estudantes efetivamente aprendam etc.

A melhoria da qualidade da formação está vinculada à pesquisa que o futuro professor faz sobre este ato, sendo que o supervisor vai mediar este caminho, contribuindo para a formação inicial do licenciando.

Os cinco textos citados, presentes no quadro, abordam a discussão sobre estas dificuldades. A seguir, deixo três exemplos que me ajudarão a analisar este item. Assim:

É relevante destacar o compromisso do supervisor em incentivar o processo de formação da docência, atitudes de professores pesquisadores, **para que estes não sejam meros reprodutores de técnicas**, mas que se tornem sujeitos ativos, **rompendo com práticas tradicionalistas e retrógradas**. (CHAVES *et al*, 2014, p. 8).

Espero, com essas discussões impelir à **busca constante de formação** àquele que ensina ou àquele que aprende, assim como a propagação de saberes internalizados para a propagação de conhecimentos historicamente produzidos, assim o fiz e tenho percebido no grupo em que compartilho saberes, com o **assumir de responsabilidades, trabalho cooperativo e o enfrentamento de situações que requerem persistência**. (LEMES, 2014, pp. 6,7).

Durante as reuniões de planejamento e avaliação as **dificuldades no processo de ensino** e aprendizagem são discutidas e problematizadas. (SOUZA *et al*, 2014, p. 7).

Nestes excertos, vejo quais dificuldades são pautadas e discutidas nas reuniões do PIBID. Vejo, também, quais as causas dessas dificuldades e com quais objetivos elas aparecem nas reuniões. Se, por exemplo, o supervisor, em reunião, discute sobre a atitude de professores que se dedicam à pesquisa, é porque busca evitar que as aulas não sejam reprodutoras, retrógradas, tradicionais.

Chaves *et al* (2014), pelo que consta na citação acima, parecem não concordar com a tendência da pedagogia tradicional, por julgarem que o professor e o aluno da Educação Básica devem ser sujeitos ativos no processo da aprendizagem. Por isto, adotam linha mais crítica, colocando os envolvidos na escola em uma visão que apresentam estas

mesmas pessoas como reflexivas, pois somente assim, conseguiriam observar o mundo, a sociedade, o homem e provocar mudanças no que já está estabelecido.

Para esse pensamento, a reprodução na escola pode gerar reprodução na sociedade, o que talvez contribua para a manutenção do sistema político, econômico, cultural etc.

Os dois excertos seguintes se unem em uma diatribe para dizer que a reunião de planejamento e avaliação, discutindo e problematizando as dificuldades, oferece, como solução, a constante busca de formação de professores e alunos, o que ambos os sujeitos terão, como resultado, melhores condições de assumir responsabilidade, unirem-se e enfrentar situações com perseverança, ou seja, por meio de uma luta que não tem espaço para a desistência.

O professor, ao refletir sobre como ajudar o licenciando a resolver algum problema, contribuirá também para sua formação continuada. Ou seja, aquilo que ele orientou pode servir também para sua prática pedagógica.

Em minha experiência como supervisor, orientava as licenciandas em relação às dificuldades pedagógicas e administrativas da escola. Falávamos sobre a situação atual do ensino, os entraves da carreira docente, a carga horária excessiva dos professores, o baixo salário em comparação a outras profissões que exigem o ensino superior, a desmotivação dos professores diante deste quadro, também a desmotivação dos alunos que se sentem desmotivados, a falta de materiais e recursos que ajudariam na aprendizagem, a centralização do Poder Público dificultando o bom atendimento às escolas, entre outros assuntos.

Por outro lado, falávamos, também, sobre os avanços na escola, quando acontece um bom ensino, a motivação dos alunos quando descobrem que estão aprendendo, a afetividade existente entre as diferentes pessoas que transitam pelo ambiente escolar, o sonho de quem acredita na educação, os movimentos de resistência de professores e funcionários da escola, lutando por seus direitos e por melhorias no investimento à educação que, mesmo a passos curtos, conseguem mudanças que repercutem no cotidiano escolar etc.

A busca é pelo caminho a seguir para discutir qual a melhor forma para ensinar, como deve ser o diagnóstico daquilo que os alunos sabem e como sanar as dificuldades da aprendizagem deles, descobrindo, assim, qual a responsabilidade a ser assumida para resolver estas e outras dificuldades.

b) Planejamento das atividades e preparação de outras

As reuniões dos supervisores com os licenciandos fazem parte das prerrogativas do PIBID e, também, das atuações dos supervisores, cujo objetivo é a produção de ideias novas, planejamento e reflexão da ação na escola.

Estas reuniões se articulam com a prática, sendo desenvolvidas principalmente por seus representantes, ou seja: na Universidade, pelos coordenadores de área e, nas escolas, pelos professores supervisores.

Elas têm, por finalidade, além da reflexão que se faz sobre a escola, sobre o que é aprender, sobre a situação educacional atual, sobre o sistema de ensino, sobre as dificuldades, avanços e o que tem para ser feito em relação à aprendizagem, também pensar quais atividades poderão ser realizadas dentro de uma determinada escola para que o licenciando observe o desenvolvimento dos alunos, a atuação do professor e vivenciar momentos para que a execução do projeto se dê de forma a fazer um acompanhamento progressivo do que foi proposto em termos de atividades.

Antes mesmo de propor atividades, estuda-se a realidade da escola, o que pode ajudar no desenvolvimento de algum conteúdo ou habilidade, na conscientização de algo que foi detectado no ambiente escolar como impróprio, defasado ou perigoso, como foi o caso, por exemplo, de uma licencianda sob minha supervisão ter descoberto o alto índice de alunos, funcionários e até professores de Ciências, que fazem uso da automedicação sem receita ou acompanhamento médico.

Após este estudo, discutem-se quais os objetivos a serem alcançados e quais estratégias serão adotadas para atingir estes objetivos. Na parte da instrumentalização, discutem-se métodos, situações de aprendizagem, momento de aplicação (aula compartilhada, projetos fora do horário das aulas dos alunos a serem alcançados) e propõem-se atividades.

Após a realização das atividades selecionadas, ocorre o momento da avaliação. Ou seja: se os objetivos foram alcançados, se foram percebidas diferenças entre o antes e o depois da realização do que foi trabalhado, se o professor, supervisor ou licenciando sentiu falta de algo que deveria ter sido abordado na condução da atividade, etc.

A partir dos dois excertos abaixo, discute-se o que os supervisores consideram sobre o momento do planejamento e preparação das atividades:

É importante destacar que o planejamento, elaboração e execução das atividades foram permeadas pelo **processo de ação-reflexão-ação**. Houve o transito e a articulação entre teoria e prática. (CHAVES, 2014, p. 9).

A prática pedagógica dos bolsistas foi embasada nos planejamentos que foram realizados mensalmente sob a orientação da professora supervisora, assim como, também pela professora coordenadora do programa. Contou com **projetos, planos de ação e planos diários**. O planejamento **é uma ferramenta fundamental que contribuiu para o desenvolvimento do subprojeto**, portanto relatar a **organização** e/ou estrutura pedagógica aplicada no seu desenvolvimento é o principal objetivo deste trabalho. (LIMA e BARROS, 2014, p. 2).

Os envolvidos no desenvolvimento do projeto, professores, supervisor, coordenador e bolsistas desde outubro de 2012, **planejaram suas ações conforme as dificuldades de aprendizagem detectadas nas observações** que foram feitas também no mês de outubro. Por isso, foi elaborado um plano de ação, assim como projetos interdisciplinares (...). (op. cit., 4).

Esses encontros semanais também foram utilizados para estabelecer ações futuras, avaliar e refletir sobre o trabalho desenvolvido (...). São momentos relevantes para que se avaliem os processos de ensino e aprendizagem, e também para refletir sobre os entraves, dificuldades, dúvidas e inseguranças que afetam os bolsistas em seu cotidiano escolar. (SILVA *et al*, 2014, p. 4).

Durante a execução das ações planejadas nos encontros semanais, as bolsistas são **avaliadas em seu desempenho**, através da observação da professora supervisora, em sua **participação, interesse, iniciativa, postura ética, pontualidade e assiduidade**. (op. cit., p. 6).

Além de que é nesse momento que se propõem **atividades diversificadas**. Foi durante uma reunião pedagógica do grupo que surgiu a ideia de se montar um questionário chamado de perfil dos alunos, depois ser analisado e tabulado pelos estagiários bolsistas. (SOUZA *et al*, 2014, p. 7).

Os encontros formativos na FACED acontecem uma vez por semana, no período da tarde. Esses encontros seguem um cronograma organizado previamente, envolvendo **atividades diversas como oficinas de artes, estudo de textos**, orientações sobre as práticas nas escolas, elaboração do Plano de Trabalho e principalmente reflexões sobre a prática. (BELA, 2014, p. 4).

Percebo, nos excertos acima que, enquanto alguns citam a importância do planejamento, outros buscam estratégias e oferecem sugestões para que ele aconteça. Por exemplo: o primeiro excerto fala que o planejamento acontece no processo ação-reflexão-ação. Assim, ele é avaliado o tempo todo, sendo que novas ações surgem a partir das considerações obtidas ao olhar para o que foi feito na etapa anterior. As ações futuras surgem da reflexão das ações anteriores.

Uma reunião de planejamento dos licenciandos junto à supervisão pode ser feita a partir de projetos, planos de ação e planos diários. Nesta dimensão, objetivam-se resultados a curto, médio e longo prazo. São esses planos que definirão as atividades a serem tomadas dentro do programa, o que é feito a partir das dificuldades encontradas no seio escolar: é procurando sanar estas dificuldades que ações são retomadas e novas ações são criadas para melhorar o atendimento à aprendizagem do aluno.

Quem é avaliado nestas reuniões são os licenciandos. Estes encontros buscam a participação dos bolsistas de iniciação à docência na elaboração das atividades. A reunião, portanto, não serve para o supervisor definir o que deverá ou não deverá ser feito, como que impondo sua vontade, pensada por uma única cabeça e executada por todos. Os licenciandos também opinam, demonstram sugestões, participam das discussões e executam as atividades.

Acontecem, também, outros tipos de avaliação em relação aos licenciandos nestes encontros. O supervisor pode acompanhar a participação, o interesse, a iniciativa, a postura, a ética, a pontualidade e a assiduidade, ou seja: coisas que vão ser cobradas dele quando estiver trabalhando.

Em muitos momentos, os licenciandos participam de reuniões de planejamento e avaliação entre licenciandos, professora e coordenadora de área, o que se tem configurado em estratégias produtivas de aproximação do licenciando à realidade escolar. Nestas reuniões com os licenciandos, podem ser encontradas discussões sobre planejamento, o debate e o esclarecimento das propostas metodológicas da escola, valorizando a oportunidade dos licenciandos sugerirem outras propostas de ação.

As atividades são planejadas levando em conta o perfil da escola, da comunidade, dos professores, dos licenciandos etc. É isso que diferencia uma ação da outra, um subprojeto do outro. Justamente porque um planejamento não começa de dentro para fora, mas analisa-se o todo e busca trabalhar em cima de alguma situação desfavorável que ela apresenta. Assim, a intenção é desenvolver atividades em busca de solucionar algum caso de ordem pedagógica, disciplinar, entre outras que surgem no ambiente escolar.

Outra das funções destas reuniões é a de ser um momento de organização, planejamento e sistematização de novos projetos. Assim, é nestas reuniões semanais, com ambos os professores, que se propõem, também, **atividades diversificadas**. Os dois últimos excertos abordam esta questão.

Além do acompanhamento pedagógico, que é focado no rendimento escolar, no desenvolvimento do currículo, na melhoria da aprendizagem e da disposição para aprender, é discutido, nas reuniões, o que fazer além desse momento.

Atividades culturais, de experimentos, de descobertas histórico-geográficas, que envolvem uma ação mais específica e saem da rotina da sala de aula, são o que os licenciandos desenvolvem como projeto. Este método busca tratar de um assunto único, em que todos os esforços estão envolvidos e, geralmente, a conclusão dele é em forma de uma exposição, uma apresentação, uma feira, uma mostra etc. Ou seja: o projeto tem começo, meio e fim.

Este item é muito próximo do item “c” da categoria 2.4.2. *Aulas compartilhadas*, nas páginas 55 a 57. No entanto, o objetivo é diferente. Enquanto lá, o foco está nas atividades diferenciadas como parte das aulas desenvolvidas por licenciandos e supervisores; aqui, ainda é o momento do embrião, ou seja, do planejamento destes projetos.

Ainda sobre a realização dos projetos, é possível fazer uma avaliação e uma retomada do planejamento mediante as atividades realizadas. Esta preocupação torna a escola democrática, pois supervisores e licenciandos têm a oportunidade de reconduzir os projetos de acordo com suas necessidades, ao longo de sua execução.

Os subprojetos que foram destacados nestes excertos foram: montagem e exposição de espetáculo, pesquisa do entorno escolar, gincanas, feiras culturais, jogos internos e externos.

Posso destacar, em minha supervisão, que o Clube de Ciências talvez tivesse sido o projeto mais destacado daquele tempo. É claro que as reuniões que fizemos, as aulas compartilhadas, as entrevistas sobre a automedicação, o curso preparatório para o ENEM foram de uma contribuição muito grande para a formação inicial dos licenciandos, continuada deste supervisor e básica dos alunos da escola, mas, em se tratando de projetos, aquelas reuniões fora do horário normal de aula, em espaço completamente inusitado para se ter aula – uma cozinha de professor – e alunos de diferentes turmas e anos, fez com que este clube despertasse, nos alunos, uma curiosidade que, depois de três anos, ainda lhes faça vir perguntar se haverá outro projeto como aquele.

Caberia, agora, aos professores da escola, fazerem atividades que despertassem a mesma capacidade crítica, criativa e participativa daqueles alunos de 2013.

c) **Importância das reuniões no programa PIBID**

O PIBID valorizou muito as reuniões entre Universidade e escola, entre coordenadores e supervisão, apresentando resultados e relatos de experiências ao longo do desenvolvimento dos projetos. A seguir, apresento cinco dos excertos que apresentam discussões e avaliações realizadas no âmbito do PIBID:

Para minimizar esse impasse criamos algumas estratégias, que não são as melhores e sim as que temos. **Nossas reuniões de planejamento com as orientadoras acontecem a noite** e estas, devido a carga horária pequena, não contemplam estudos, apenas informes e reflexão sobre a prática. **Estes encontros são bem cansativos**, pois acontecem depois de um dia cansativo de trabalho, no horário em que os supervisores teriam outras coisas para organizar, inclusive o cuidado e atenção com a família prejudicando a sua concentração e impedindo de participar

das oficinas e estudos que são realizados as tardes com as alunas bolsistas. (BELA, 2014, p. 5).

(...) docente fazendo **reflexões em sua prática** e no compromisso com a formação dos futuros profissionais, que por sua vez, está tendo a oportunidade de refletir sobre a sua prática, participando dos planejamentos das aulas, trabalhos pedagógicos em grupo, conhecendo a realidade da comunidade escolar e a partir desse contato direto, os acadêmicos conseguem ver a real importância da docência no processo educacional de modo geral e, especificamente, no processo de ensino-aprendizagem. (CHAVES, 2014, p. 10).

Através das falas dos bolsistas **nas reuniões semanais percebe-se uma melhora na pesquisa e na preparação dos seus projetos** e também uma preocupação maior com a docência e o ensino da Arte, cumprindo assim com os objetivos do programa. (RODRIGUES, 2014, p. 9).

Para a supervisora, um dos pontos essenciais no sucesso que o Pibid vêm alcançando está na **realização das reuniões semanais entre bolsistas, supervisores e coordenadora**. Este é momento de aprendizado, organização, planejamento, sistematização e exposição dos projetos. A partir desses encontros é possível sanar as dúvidas, reorganizar horários, pensar conjuntamente sobre novos projetos. (op. cit., p. 8).

Nas reuniões do grupo a troca de experiências, proporcionam momentos de relatos de situações vividas pelos docentes, que servem de referência e reflexão para os futuros docentes como saberes construídos ao longo de sua prática. (SILVA *et al*, 2014, p. 5).

Nesse sentido, as reuniões de planejamento e avaliação entre licenciandos, professora e coordenadora de área, além do próprio acompanhamento diário da professora, que nesse processo se torna supervisora, **têm se configurado em estratégias produtivas de aproximação do licenciando à realidade escolar**. (SOUZA *et al*, 2014, p. 1).

Durante as reuniões de planejamento e avaliação **as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem são discutidas e problematizadas**. Além de que é nesse momento que **se propõem atividades diversificadas**. (op. cit., p. 7).

O fato de aparecerem, aqui, cinco dos nove textos que falam sobre reuniões, não significa que não houve o contato, a parceria ou as reuniões nas demais escolas. Isso porque esta aproximação é uma premissa do PIBID. O que acontece nos cinco trabalhos presentes nesta categoria é um aprofundamento sobre este momento, de uma forma que traz tanto os detalhes quanto a importância desta relação.

A articulação entre a formação universitária e a prática escolar, é planejada nos momentos de reunião, vez que os licenciandos se encontram semanalmente com o coordenador de área na Universidade e com os supervisores, na escola. Ressalto aqui que, esporadicamente, os coordenadores também participam das reuniões na escola e os supervisores são convidados a participar delas nas Universidades.

O primeiro texto (BELA, 2014) diz que as reuniões podem ajudar a minimizar problemas de formação continuada com o auxílio dos coordenadores de área, que são mestres

e doutores e quem têm muito a contribuir para a formação dos supervisores. No entanto, as reuniões, conforme a autora, aconteciam durante a noite, o que tornava bem reduzidas as possibilidades de atendimento das necessidades do programa.

Outro fator interessante é a possibilidade de entender que a Universidade não é teoria, nem o espaço escolar é prática, exclusivamente falando. Os coordenadores de área atuam diretamente nos subprojetos, e muitas das reuniões citadas aconteceram dentro da unidade de ensino. Os supervisores também acompanham a relação entre doutores e licenciandos, tendo, eles mesmos, a oportunidade de participar de aulas voltadas para o PIBID, na Universidade.

A leitura dos excertos mostra que é possível ver a influência que estas reuniões têm na formação inicial do licenciando mas, também, na formação continuada do supervisor. Ao se reunir, traçar planos, expor a realização das ações, apresentar as dificuldades, todos aprendem. Os licenciandos, por exemplo, podem relatar suas dificuldades e ter muitas dúvidas sanadas pelas falas dos coordenadores de área e dos supervisores.

Os supervisores são os que, dentro das reuniões, trazem a visão geral das dificuldades que acontecem no universo escolar e, por isso, se dispõem a orientar quais turmas de alunos devem trabalhadas, em quais momentos do ano tais projetos podem ser executados ou quais as barreiras que podem dificultar a exequibilidade das ações.

Além disso, ficam diante da possibilidade de aprender novas estratégias e metodologias com os coordenadores de área, bem como entendem quais as expectativas do projeto perante os órgãos responsáveis por ele. Quanto aos licenciandos, espera-se contribuir para seu desenvolvimento com as descobertas obtidas na Universidade e a conclusões apreendidas durante a prática dentro do PIBID.

Na UFSCar, os supervisores se reuniam com os coordenadores de área e, ainda, com supervisores de outras escolas em que também acontecia a o PIBID: eram momentos de formação sobre o que é o programa, informação de notícias vindas da coordenação institucional com sede em São Carlos, divulgação de eventos para a participação dos licenciandos e socialização das ações positivas do programa.

Em minha experiência como supervisor, preoquei-me, também, em realizar reuniões semanais com os licenciandos. Eu trazia sugestões de experimentos, vídeos, leituras de textos, tanto de ordem pedagógica quanto administrativa, buscando apresentar assuntos que provocavam a reflexão sobre a prática, o planejamento das aulas, a esfera burocrática, dentre outros: eram eventos que se constituíam em verdadeiros momentos de estudo sobre a atuação do professor, visando a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, os licenciandos já eram inseridos na prática da reflexão sobre o valor da disciplina na qual estavam se graduando e como a Educação, em âmbito federal e estadual, pensa nos conteúdos, em sua história, fundamentos, competências e habilidades, nas propostas de ação, em como desenvolver atitudes, procedimentos e metodologias que garantam o sucesso da aprendizagem.

Creio que, assim como a fundamentação teórica e as experiências dos supervisores que apresentaram textos no V ENALIC, do IV Seminário Nacional do PIBID e do XI Seminário de Iniciação à Docência (2014), o supervisor assume o papel de formar novos profissionais da Educação, contribuindo como formadores para aqueles que formarão o cidadão de nosso tempo e do futuro.

Isso porque, em minha opinião, formar professor, talvez, signifique atingir, direta ou indiretamente, nossa própria vida, pois um ensino com qualidade gera uma aprendizagem com qualidade, possibilitando um futuro de qualidade.

2.6. Grupo III: Contribuições para a formação continuada dos supervisores

Para responder à terceira e última questão desta pesquisa, que versa sobre a formação continuada dos supervisores, a leitura dos trabalhos pesquisados aponta que o PIBID, enquanto programa de formação, pode representar uma oportunidade de desenvolvimento da aprendizagem, não só para os licenciandos, mas, também, para os supervisores.

Os textos também apresentam contribuições para a formação continuada não somente dos supervisores, mas, também, dos professores regentes; ou seja: dos professores da Educação Básica que ministram disciplinas ou áreas de conhecimento relativas aos projetos nas escolas em que o PIBID acontece.

Estes professores, embora não estando vinculados ao programa como bolsistas, lecionam as disciplinas que os licenciandos estão estudando, podendo auxiliá-los, principalmente, dentro do subprojeto das aulas compartilhadas.

Portanto, embora este grupo docente não se situe no foco desta dissertação, fazem, indelevelmente, parte deste grupo de análise, ressaltando que ele também sentiu a contribuição do programa PIBID em sua formação.

A seguir as duas categorias deste último grupo de análise:

Grupo III: Contribuições para a formação continuada dos supervisores		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos	
Categorias	VIII	Aspectos do PIBID que contribuem para a formação continuada do supervisor	Lemes, Rodrigues, Silva <i>et al</i> , Souza, Souza <i>et al</i>	
Subtópicos				
2.6.1.				
2.6.2.	IX	Reflexões sobre a prática do supervisor	Bela, Chaves <i>et al</i> , Lemes, Lima e Barros, Oliveira <i>et al</i> , Rodrigues, Silva <i>et al</i>	7

Quadro 14: 2.6. Grupo III: Possíveis contribuições para a formação continuada

Percebo que sete textos valorizam mais as reflexões feitas pelos autores supervisores a partir de suas experiências e concepções, do que aspectos práticos que contribuíram para a formação continuada, presentes em cinco textos. Isso quer dizer que, embora se fale sobre o que levou o supervisor a chegar a esta reflexão (como conteúdos trazidos pelos licenciandos e reuniões frequentes), a ênfase é para o que foi aprendido nestes momentos e a que conclusões chegaram.

Formação continuada pode ser entendida como um exercício de aperfeiçoamento de si mesmo em relação ao que se está realizando. O professor que se forma continuamente coloca-se à frente das mudanças ocorridas no sistema de ensino, em busca de reflexões, e de melhoria de sua prática pedagógica. Sabe que existem muitas ferramentas de conteúdos e metodologias que ele se interessa em aprender, seja lendo um livro, fazendo um curso ou, como no caso do PIBID, vendo o que os licenciandos estão trazendo de novidade da Universidade, além de suas opiniões sobre o trabalho docente que o supervisor desenvolve.

A seguir, apresento quais aspectos que este licenciando traz para a formação continuada dos supervisores e como aquilo que é desenvolvido dentro do programa contribui para o avanço das concepções destes sobre educação.

2.6.1. Aspectos do PIBID que contribuem para a formação continuada do supervisor

Categoria VIII: Aspectos do PIBID que contribuem para a formação continuada do supervisor		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Itens	Conteúdos e metodologias trazidos pelos licenciandos	Rodrigues, Souza	2
a)			
b)	As reuniões e suas contribuições na formação continuada do supervisor	Lemes, Rodrigues, Silva <i>et al</i>	3

Quadro 15: 2.6.1. Categoria VIII: Aspectos do PIBID que contribuem para a f. continuada

Cinco textos falam como efetivamente acontece a contribuição do PIBID na formação continuada do supervisor. Segundo eles, a prática exercida pelo próprio supervisor, que o faz refletir sobre a necessidade de sua formação, acontece, basicamente, através dos conteúdos e metodologias trazidos pelos licenciandos e pela participação do supervisor em reuniões na escola e na Universidade.

a) Conteúdos e metodologias trazidos pelos licenciandos

Para entender como estas reflexões ocorrem, destacam-se dois elementos presentes no quadro: o primeiro aborda o momento em que os professores adquirem conhecimentos a partir de conteúdos e metodologias que os licenciandos trazem da Universidade, o que acontece porque os professores (supervisores ou regentes) observam a forma como os licenciandos dão seus primeiros passos em direção à carreira de professor, tornando o espaço da sala de aula em local de pesquisa, na medida em que este espaço se torna um laboratório para as descobertas dos futuros docentes.

Interessante ressaltar que muitas das atividades propostas pelas bolsistas foram utilizadas pela supervisora também em turmas que não eram atendidas pelo PIBID, reconhecendo que **o PIBID é uma troca entre supervisora e bolsistas**. (RODRIGUES, 2014, p. 8).

O fato de o professor supervisor estar em contato direto com a Universidade refletindo sobre como se ensina a Matemática e como **o aluno a aprende traz novos olhares para as metodologias aplicadas na sala de aula**, colaborando para uma melhor compreensão de todo esse processo. (SOUZA, 2014, p. 1).

A inserção do PIBID em 2011 na Escola Estadual Lydia Rocha Alves em Franca, São Paulo, vem mudando o perfil dos professores de Matemática que acompanham os licenciando, pois com as situações-problemas, atividades diferenciadas e discussões sobre as metodologias ocorreram **uma grande contribuição para a atualização dos saberes**, proporcionando mudanças na prática docente. Os professores se tornaram mais criativos e atentos ao comportamento dos alunos diante dos conceitos matemáticos propostos. (op. cit., p. 9). (*sic*)

Desta forma, a contribuição que o supervisor faz para a formação inicial do licenciando, reverte para ele mesmo na melhoria de sua formação continuada, no sentido de estar em contato com aquilo que o licenciando traz para dentro da escola.

O professor recebe grande contribuição em sua formação continuada quando observa o que os licenciandos trazem como elementos de conteúdo e de metodologia para as reuniões do grupo de pesquisa e, também, para as aulas compartilhadas.

Esta inovação permite, ao supervisor, ampliar seu repertório de possibilidades, podendo melhorar sua participação na relação de ensino-aprendizagem. Foi assim que Rodrigues (2014), por exemplo, desenvolveu, com outras turmas de alunos não contempladas pelo PIBID, aquilo que vivenciou como supervisora do programa. Assim, seu trabalho enquanto docente, tornou-se prolongamento do que ela vivenciou trabalhando em parceria com os licenciandos.

O segundo excerto, de Souza, também valoriza esta troca de saberes, de metodologias, o que parece fazer com que os professores estejam mais atentos, mais observadores, mais críticos e criativos, com olhar mais apurado sobre a sala de aula e o comportamento dos alunos, diante das situações do currículo.

Na primeira citação das autoras, o foco não é para o que os licenciandos trazem da Universidade; mas, sim, para o que os supervisores presenciam lá, durante as reuniões com os professores acadêmicos. Este olhar para dentro da Universidade deve ser, para os professores, uma oportunidade de continuar se formando através de experiências vividas neste lugar.

b) As reuniões e suas contribuições na formação continuada do supervisor

Em um segundo momento da percepção, as experiências vivenciadas em reuniões na escola com os licenciandos, assim como na Universidade, com os coordenadores de área e os colegas supervisores, parecem permitir que os supervisores se preparem para participar destas reuniões e interagir com o que será tratado nestes momentos, tanto na função de orientador, na escola, quanto como participante de um grupo de supervisores, na Universidade.

Isso quer dizer que o supervisor se torna peça fundamental na organização, na execução e na reflexão das ações, juntamente com os coordenadores de área e licenciandos. É ele quem conduzirá a reunião com os licenciandos, orientando em relação à realidade da escola e quais as atividades e reflexões que permitirão, ao licenciando, conhecer e descobrir, diante da realidade que a escola apresenta. Isso o auxilia na continuidade de sua formação.

Na Universidade, as reuniões podem lhe permitir informar, ao gestor institucional, aos coordenadores de áreas e aos demais supervisores, o que está realizando em sua unidade escolar. Este processo abre espaço para o professor de escola pública socializar suas experiências dentro da Universidade, bem como aprender, com as orientações dos coordenadores e com a socialização das vivências dos colegas de outras escolas.

O supervisor, deste modo, atua em mão dupla, sendo contribuinte junto aos coordenadores e multiplicador dentro da academia, a partir do conhecimento de causa trazido da escola, além de tornar-se semeador destas práticas refletidas nas reuniões universitárias, para as atividades desenvolvidas na Escola.

A seguir, excertos que cooperam com esta visão:

Tive a oportunidade de **conhecer outra realidade educacional** e que contribuiu para minha prática docente, quando insiro em minha realidade experiências exitosas daquele país. (LEMES, 2014, p. 6).

Para a supervisora, um dos pontos essenciais no sucesso que o Pibid vêm alcançando está na **realização das reuniões semanais entre bolsistas, supervisores e coordenadora**. Este é momento de aprendizado, organização, planejamento, sistematização e exposição dos projetos. A partir desses encontros é possível sanar as dúvidas, reorganizar horários, pensar conjuntamente sobre novos projetos. (RODRIGUES, 2014, p. 8).

Nas reuniões do grupo a troca de experiências, proporcionam momentos de relatos de situações vividas pelos docentes, que servem de referência e reflexão (...). (SILVA *et al*, 2014, p. 5).

O primeiro excerto comenta que, ter vivenciado experiências em uma Universidade (ainda que fora do Brasil), trouxe uma visão sobre uma realidade educacional diferente: ao ler o texto de Lemes (2014), percebi que ela não estava se referindo a uma prática do PIBID naquele país, nem que ela tenha entrado em alguma escola para observar a prática de algum professor estrangeiro; o que eu vi no texto desta autora, foi que ela participou de um período de formação na Universidade de Aveiros, em Portugal, em um curso de aperfeiçoamento para professores de diferentes disciplinas. Na Matemática, o curso abrangeu sete módulos.

O que quero dizer com isto é que estas reuniões de estudo tiveram grande impacto na formação continuada desta professora. Elementos aprendidos naquele ambiente, favoreceram que a supervisora voltasse ao Brasil e trouxesse elementos novos que foram incluídos em sua prática pedagógica.

Em relação aos outros dois excertos, que abordam reuniões, o primeiro projeto destaca as presenças das bolsistas, supervisoras e coordenadoras de área; já na segunda escola, a referência se faz sobre a presença dos docentes.

Nos dois casos, as supervisoras relataram quais foram os ganhos com estas reuniões: aprendizado, organização, planejamento, sistematização, exposição dos projetos; sanar dúvidas, reorganizar horários, pensar conjuntamente sobre novos projetos; troca de

experiências, relatos de situações vividas pelos docentes. Assim, os supervisores cresceram profissionalmente com estas reuniões, tendo em vista sua vivência nas reuniões.

2.6.2. Reflexões sobre a prática do supervisor

A forma como se chegou a este subtópico, foi referenciado no que Montero *apud* Marcelo (1998, p. 66) diz sobre “as necessidades formativas dos professores (...)”, definidas como “aqueles desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino”.

As ações, as funções e os papéis que desenvolve o supervisor, contribuem para a formação continuada do professor, pois ele terá a oportunidade de se questionar sobre o que está fazendo, como, por que e qual sua finalidade ou objetivo.

É assim que sete textos revelam quais foram as reflexões sobre a prática do supervisor e em quais deles ele está em busca de sua formação continuada.

Categoria IX: Reflexões sobre a prática do supervisor		Trabalhos que apresentam	Nº de trabalhos
Itens	Reflexão sobre o papel do supervisor e sua relação com a formação continuada	Bela, Chaves <i>et al</i> , Lima e Barros, Rodrigues, Silva <i>et al</i>	5
a)			
b)	A busca do supervisor pela formação continuada	Bela, Lemes, Oliveira <i>et al</i>	3

Quadro 16: 2.6.2. Categoria IX: Reflexões sobre a prática do supervisor

A maior reflexão pessoal sobre a vivência com o PIBID acerca da contribuição para a formação continuada do supervisor é, conforme os cinco trabalhos apresentados acima, a relação do supervisor com a prática da supervisão.

Esta reflexão pode acontecer também na busca do supervisor pela sua formação continuada, juntamente com os entraves que ele percebe em relação às dificuldades de se ter uma formação a contento.

Assim, a reflexão que o supervisor faz quando espera algo de um curso ou da atuação em programas de formação dentro de um programa como o PIBID, poderá ajudá-lo em sua formação continuada.

a) **Reflexão sobre o papel do supervisor e sua relação com a formação inicial e continuada**

Guskey (*apud* MARCELO, 1998, p. 64) fala que as crenças e atitudes dos professores só se modificam na medida em que os docentes percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. No caso presente, aquilo que é percebido pelos supervisores do PIBID sobre sua contribuição na formação inicial dos licenciandos, pode influir em mudanças em sua própria prática pedagógica.

A necessidade exposta no item X do edital de supervisor do PIBID (UFSCar, 2016, p. 1), que diz que, no ato da inscrição, ele deve “explicar os motivos que o (a) levaram a se inscrever no PIBID, bem como seu interesse em orientar futuros professores a atuarem na Educação Básica”, torna-se, também, um momento de reflexão para ele, até mesmo antes de dar os primeiros passos como supervisor.

Assim, se ele possui interesses, também deve possuir um objetivo em aderir ao programa. E a partir do critério exposto aqui, um dos objetivos que podem ser traçados é sobre como perceber sua contribuição na formação do futuro docente.

Para ajustar a lente sobre este assunto a partir dos textos analisados, apresento tres excertos, que dizem:

Nesse sentido, **o PIBID tem proporcionado a constante ressignificação da nossa atuação**, enquanto supervisores, e permitido a cada um dos envolvidos assumirem o papel de sujeito ativo na sua prática docente, onde “a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional” (PERRENOUD *apud* RAMALHO *apud* CHAVES *et al.*, 2014, p. 9).

É certo que a identificação das dificuldades de aprendizagem (leitura, escrita, interpretação textual) dos alunos ensejou o planejamento de novas ações pedagógicas, pode-se dizer que o subprojeto além de ter contribuído para o aprendizado dos alunos, também **incentivou aos professores regentes** a adotar novas práticas pedagógicas. (LIMA e BARROS, 2014, p. 11).

O PIBID para a escola pública é um incentivo a mais para que professores **supervisores se preocupem com a qualidade das suas aulas** e possam também auxiliar e monitorar futuros docentes. (RODRIGUES, 2014, p. 9).

No primeiro excerto, Chaves *et al.* (2014) revela que entender que há uma percepção sobre os papéis, conseguindo elaborar uma conclusão sobre como foi e o que pode ser aprendido, é contribuir para a formação continuada do supervisor, o que ele desenvolve a partir de reflexões, planejamentos e avaliações durante o percurso do programa.

Quando elas recomendam a reflexão da prática, estão querendo dizer que é preciso olhar a prática e discutir sobre ela. É ver o que foi feito e refletir, para que descubram detalhes que passaram despercebidos na execução; mas que, a partir da análise *a posteriori*, torna-se possível descobrir quais foram os avanços ou retrocessos.

A reflexão na prática significa refletir enquanto trabalha, no mesmo processo discutido em categorias passadas sobre ação-reflexão-ação. Pensa-se enquanto se age; propõe-se enquanto realiza, planeja enquanto executa. A reflexão sobre a prática traz o conceito de entender a prática como possibilidade de aprendizagem, olhando para sua importância na formação dos sujeitos e incentivando que ela seja um modelo de formação.

O segundo excerto opina que identificar dificuldades, oferece, ao professor, o desejo de buscar metodologias diferentes para dizer a mesma coisa, ou ensinar o mesmo conteúdo ou habilidade para os mesmos alunos, mas de maneiras diferentes. Com esta busca, o professor cresce em sua formação.

Do mesmo jeito, ter o programa PIBID inserido na escola, também pode favorecer a melhoria da qualidade do ensino, pois o supervisor tem um motivo a mais para otimizar suas aulas e, agora, suas orientações junto aos licenciandos.

Ensinar pelo exemplo, no caso, o de educar bem, acaba se tornando, por vezes, o objetivo de quem assume esta função. E se busca melhorar, investe também em sua formação continuada.

b) A busca pela formação continuada

Em relação à formação dos professores, é preciso vê-los como sujeitos que nunca estão acabados; mesmo porque a produção de conhecimento não se extingue.

Portanto, e tendo isto em foco, o professor deve investir em sua contínua formação, refletir sobre suas práticas pedagógicas, participar de cursos de formação, ler, especializar-se e buscar transformar o conhecimento adquirido em prática pedagógica.

Esta a postura que atende a objetivo citado no item XI do edital do PIBID, que é “compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID-UFSCar na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.” (UFSCar, 2016), pois, ao compartilhar suas práticas, o supervisor pensa sobre elas, o que eleva sua formação e a qualidade de suas aulas.

Assim, no momento em que acontece este tipo de reflexão sobre a própria atuação, o supervisor pode se sentir motivado a buscar a continuidade de sua autoformação.

É por experiência própria que faço esta afirmação: que o desejo de discutir sobre as ações e contribuições que desenvolvi durante o tempo que fiquei como supervisor do PIBID, motivou-me a querer investigar este tempo e a contextualizá-lo com as práticas de outros supervisores, o que levou-me, por exemplo, a produzir esta pesquisa, resultando nesta dissertação.

Sei que não estou só, pois os trabalhos do V ENALIC, do IV Seminário Nacional do PIBID e do XI Seminário de Iniciação à Docência (2014) revelaram professores supervisores na mesma situação que eu em busca da melhoria da qualidade da Educação.

Fico seguro em saber que, assim como eu, demais supervisores buscaram fazer, de sua participação neste programa, algo verdadeiramente significativo para si, para os licenciandos, para a escola (professores, alunos, comunidade) e para todo o universo ali envolvido. É isso que consigo extrair destes excertos finais:

Espero, com essas discussões impelir **à busca constante de formação àquele que ensina** ou àquele que aprende (, ...). (LEMES, 2014, p. 6).

Sendo assim, para que haja educação **o sujeito precisa antes de tudo se permitir sempre a aprender algo novo**, pois tem ciência de que seus saberes nunca estarão acabados, mas para que isso aconteça, o ser professor deve assim como o educando, estar aberto a novos saberes, não se limitando ao conhecimento até então construído. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 6).

Participar desse subprojeto, além de contribuir com a formação das licenciandas de Pedagogia, **coloca o professor supervisor em constante busca, pesquisa, estudo e formação** continuada. (SILVA *et al*, 2014, p. 1).

Estes excertos revelam que trabalhar como supervisor exigiu, do professor, uma atualização de suas práticas pedagógicas; também, que o exercício possibilitado pelo PIBID quanto à formação continuada, serviu para que esta se fizesse não somente na gestão do programa, mas, também, de suas aulas. Porém, uma dificuldade desta busca de formação é:

Muitas vezes, nós professoras da rede pública, **assumimos uma rotina de sobrecarga de trabalho e de carga horária intensiva**, que não há possibilidades de agregar atividades de formação continuada, e esta realidade nos deixa acomodadas e cansadas diante da falta perspectiva de condições para continuarmos os estudos, a formação profissional, que não se acaba, que deve ser continuada. (BELA, 2014, p. 2).

Isto acaba envolvendo uma acomodação e um cansaço, pois a atividade prática do professor não incentiva para a atualização nem expectativa para continuar os estudos e a formação profissional. Mesmo que haja a oportunidade de formação continuada, os professores consideram um aspecto dificultador ter de deixar seus alunos para investirem em

sua formação. Isso porque enquanto eles participam destes programas, “os alunos ficam sem aula por não ter quem o substitua durante a sua ausência”. (op. cit., p.3).

Assim, dar sequência na formação, não é somente uma necessidade, mas, também, um desafio. Como visto, as condições parecem ser mais adversas do que favoráveis. Contudo, o professor que reconhece esta necessidade, buscará transpor estas barreiras, o que não é fácil, a fim de continuar se especializando, para atender, cada vez mais, às demandas que a sala de aula exige dele.

Ser supervisor do PIBID é agir em cada detalhe, de forma a obter contribuição para todos os envolvidos; mas, também, é colher os frutos de seu trabalho. Assim, é possível que o professor perceba avanços e dificuldades, tanto operacionais quanto de aprendizado, o que pode lhe permitir retomar ações, adaptá-las de acordo com suas necessidades e condições, e fazer revisão do processo, para que a formação aconteça da melhor forma possível.

Assim, ao olhar a forma como o licenciando vivencia o fazer pedagógico nas aulas, pode tornar possível, ao supervisor, relacionar o que está vendo com o que faz. Esta é a reflexão do trabalho de si mesmo como supervisor.

Esta reflexão pode contribuir na formação inicial dos futuros docentes, pois, desta forma, o supervisor pode saber melhor como conduzir as ações para que sua participação na formação deles seja mais eficiente.

Reconhecer as dificuldades e necessidades dos bolsistas é reconhecer que o supervisor tem muito a fazer, colaborando em assuntos que ele tem domínio.

Ao perceber suas contribuições, o professor pode se intitular como mediador e orientador da aprendizagem; pode se colocar como ponte entre o saber acadêmico e o docente, entre a formação universitária e a profissional.

Os autores dos textos analisados têm visões bem definidas tanto das ações que propuseram quanto dos resultados obtidos por elas. Isso é planejar, pois existe uma previsão do início, do desenvolvimento e da conclusão da execução do projeto.

Essa conclusão parte da reflexão sobre os avanços alcançados e dá, ao avaliador, uma noção evidente sobre a realização daquilo que se propôs a fazer, dando a ele, neste momento, a sensação de serviço cumprido.

Essa sensação dignifica seu próprio trabalho, fazendo-o reconhecer a importância e a relevância daquilo que produziu, podendo desenvolver a ideia de que pode ajudar tanto os órgãos responsáveis pela formação quanto os sujeitos em processo de formação; isso, tanto para alunos, que tiveram a qualidade da aula melhorada, quanto para o próprio supervisor, que pode ampliar seu conhecimento e experiência sobre o assunto.

Como a educação trata, basicamente, de realizações humanas, envolvendo diretamente o público como objeto (sujeito) de seu trabalho, não se pode dizer que o professor possui o controle completo de suas atitudes, nem dos resultados planejados. A imprevisibilidade faz parte do ser humano.

No entanto, potencializa sua capacidade de conduzir as situações de formação, pois ele se torna muito mais acessível ao ter a visão e a percepção de todas as etapas do processo. Conseqüentemente, as dificuldades se transformam em desafios, os erros em aprendizagem, as ações em oportunidades.

Uma vez que tenha a capacidade de entender, este professor pode incentivar, mais ainda, as possibilidades de formação para si, para os bolsistas e para seus alunos.

Ao permitir que isso aconteça, o PIBID, certamente, auxiliou no incentivo aos professores regentes, que foram levados a adotar novas práticas pedagógicas, do plano de ação aos projetos.

Quanto à preocupação do supervisor com as ações, funções e papéis que desenvolve, estas podem contribuir para a formação continuada do professor que, por meio desta preocupação, talvez desenvolva a capacidade de se questionar sobre o que está fazendo, como, por que e com que finalidade.

A análise também deve incidir sobre a formação continuada do supervisor, visto que esta proporciona novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Isto, porque o supervisor deve, também, estar em contato direto com a Universidade, refletindo sobre como se ensina e como o aluno aprende, trazendo novos olhares para as metodologias aplicadas na sala de aula.

Se a formação de professores é entendida como um dos principais itens na melhoria da qualidade da educação, o professor pode se permitir a aprender algo novo.

Os textos que falam especificamente sobre a formação continuada dos supervisores e os que apresentam as percepções e concepções deles ao participarem do PIBID, dão uma ideia sobre a enorme contribuição que o programa de iniciação à docência oferece para a constante atualização e capacitação destes profissionais.

Isso porque, seja em cursos de formação, de extensão, sejam as reflexões e registros que podem ser obtidos destas vivências e experiências, a necessidade do contínuo desenvolvimento dos professores não pode ser uma preocupação apenas da CAPES, mas, também, das Universidades, dos coordenadores de área, dos diretores de escola e, principalmente, do sujeito preocupado com as mudanças e melhorias no trabalho em suas salas de aula.

Parece evidente, à vista dos resultados positivos do PIBID, que os órgãos públicos, políticos, acadêmicos e escolares oferecem momentos de capacitação. Isso porque, em todos os textos, foi possível perceber que este tema é trabalhado de modo a relatar que os participantes buscaram sua formação; como consequência, espera-se criar, no eventual leitor desta pesquisa, o mesmo desejo de melhorar suas práticas pedagógicas.

Tiezzi (*apud* MARCELO, 1998, p. 64) diz que, para que se reconheça que os professores são sujeitos que aprendem e não meros implantadores ou obstáculos para a mudança, é necessário pesquisar sobre o desenvolvimento profissional e sobre as formas pelas quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, bem como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores. Acredito que os resultados obtidos nesta análise, em especial neste item, são fatores preponderantes para a continuidade dos meus estudos enquanto professor e pesquisador.

Ainda leciono; contudo, de maneira revitalizada: saber que posso orientar um futuro docente, um estagiário, ou conduzir meu grupo de alunos para se formar como sujeitos plenos, dá-me a responsabilidade de atualização constante, para oferecer sempre algo melhor para quem nos observa, nos assiste e aprende conosco.

Além disso, esta pesquisa expõe, mais diretamente, quais foram as contribuições que o PIBID trouxe para a formação continuada dos professores supervisores: através das experiências vividas pelos participantes, foi possível observar as ações que desencadearam o avanço na construção da carreira docente destes profissionais, em relação à melhoria de suas ações para com os alunos da Educação Básica e, também, de seus orientandos dentro do programa de iniciação à docência.

Interessante observar que, mesmo sendo a preocupação fundamental do PIBID colocar o futuro docente em seu local de trabalho, a atenção dada para a contínua formação do professor que acompanha esses alunos em suas aulas, consegue promover uma reflexão de sua forma de ensinar, além da atualização exigida diante das mudanças que a Educação necessita.

É bom ver que, em todos os textos que falam do assunto, nenhum reclama da existência da formação continuada: pelo contrário: todos aprovam tal necessidade, tendo, muitos deles, oferecido sugestões para que as ações relatadas possam ser imitadas, adaptadas e desenvolvidas de acordo com as características de cada projeto. O resultado é o êxito nos papéis, nas contribuições e na qualidade da aprendizagem dos alunos.

O professor supervisor talvez possa, também, perceber como e quanto está aprendendo dentro do PIBID, o que é um avanço em direção à sua formação continuada, pois,

a partir “dessa perspectiva, representam autopercepções individuais relativas a dificuldades, problemas, identificados de forma individual ou coletiva.” (MARCELO, 1998, p. 66).

Marcelo (id. *ibid.*) ainda diz que “o critério de referência da necessidade não é tanto interior (autopercepção), como exterior, sobre a base das metas identificadas pelo sistema”; isso quer dizer que a formação acontece tanto em relação à percepção, que se faz do que se está aprendendo, quanto do reconhecimento dos resultados das ações desenvolvidas durante o programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa, vejo a complexidade que é o universo do PIBID e a importância que este tem como programa de formação inicial e continuada.

Ao desenvolvê-la, a preocupação principal foi a de entender como este programa, que vai completar nove anos de existência (BRASIL, 2007b, p. 39), tem contribuído para o trabalho do licenciando, bem como trazendo melhorias para o trabalho do professor da Educação Básica que, vinculado ao programa, passa a atuar como supervisor destes licenciandos.

Para fazer este estudo, recorri ao Encontro Nacional de Licenciaturas (V ENALIC *et al*, 2014), cuja ênfase esteve voltada para o PIBID, a fim de identificar o que é falado sobre o programa nos mais diversos lugares do país. Contudo, percebi que, apesar da existência de mais de duas mil publicações, apenas nove eram escritas por supervisores falando desta função, quando exercida junto às escolas e às Universidades.

Isso porque o PIBID é um programa que vincula o saber acadêmico com o saber profissional, buscando amenizar o choque entre estas duas realidades, antes mesmo do licenciando assumir sua profissão de professor, procurando amenizar sua entrada na vida escolar sem preparação *in loco*; isto, além de “promover o resgate da função da escola, [que] passa a ser percebida como uma oportunidade de realização profissional.” (NEITZEL *et al*, 2013, p. 68). Esta preparação, que funciona através de pesquisa no futuro local de trabalho, é um dos maiores objetivos do programa.

O supervisor possui várias atribuições; muitas delas, de ordem teórica e política, sendo que o primeiro é seu próprio reconhecimento como ponte, mediador, articulador e coformador.

Há diferentes estilos de supervisão, que podem ser desenvolvidos tanto nas reuniões quanto nas aulas compartilhadas. Uma das contribuições do supervisor é a de atuar na formação inicial, na provocação da ação reflexiva do licenciando, na mudança da prática pedagógica da escola e na intervenção dentro das reuniões na escola e na Universidade.

Na formação continuada, o supervisor tem condições de apropriar-se de novos olhares quanto à prática docente, como aquilo que os licenciandos traziam de novidades da Universidade em relação a conteúdos e métodos de ensino; também, o quanto é possível refletir sobre avanços e retrocessos, e prosseguir caminhando em busca da formação continuada.

Esta pesquisa respondeu às minhas indagações sobre o papel e contribuições do supervisor: um programa de formação de professores é insuficiente, todavia necessário, porque investir na formação de professores tem se constituído em aspecto muito positivo para a contribuição na busca da educação de qualidade.

O PIBID, embora programa recente, ganhou destaque no Brasil inteiro, envolvendo praticamente todas as disciplinas e pessoas nas mais diversas fases da carreira docente (iniciantes, profissionais da Educação Básica, professores que buscam a formação continuada, mestres e doutores das Universidades e porque não dizer dos alunos das escolas públicas, que serão aqueles que vão usufruir da qualidade desta formação).

Foi possível entender que o trabalho do professor supervisor é um dos elementos “chave” para verificarmos o quanto as ações do PIBID têm sido facilitadoras, articuladoras e proporcionadoras de favorecimento na qualidade educacional.

Por outro lado, em diálogo, por meio de rede social, com alguns dos supervisores analisados, foi-me possível perceber que eles ainda atuam como supervisores, tendo amadurecido sua orientação em relação aos licenciandos, para além do relato apresentado e aqui analisado, que conseguiu lhes conceder segurança para que continuassem pesquisando. Alguns deles também estão concluindo, ou em fase final, de Mestrado.

Reconheci, aqui, a importância do PIBID como programa de formação docente. Embora não sendo obrigatório e podendo o licenciando começar em qualquer período de sua graduação, o programa se constitui em um sistema que auxilia em vários aspectos relacionados à questão da formação: diminuição do choque de realidade, confronto com a realidade escolar em tempo de decidir se a docência é o caminho que o licenciando desejará percorrer, a constituição como docente antes de assumir uma sala de aula como professor, a construção, ao mesmo tempo pessoal e profissional, destes licenciandos que, em sua maioria, são jovens etc.

A luta que se fez em 2016, vinda de outros anos e que, pelo que vejo, perdurará ainda por algum tempo, é sobre a continuidade do programa: já existem discussões se ele está em extinção (até agora já foi bastante diminuído o repasse de verbas e a inserção de novos bolsistas) ou se ele se tornará um modelo de formação.

Esta dúvida demanda certo cuidado, mesmo porque vimos, na pesquisa, que a CAPES distribuiu apenas um por cento de bolsa aos cem por cento de graduandos que se matricularam em 2014.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª. ed., Coimbra: Almedina, 2003.

BELA, D. V. **Supervisor PIBID Pedagogia UFBA: Limites e Possibilidades Formativas**. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/1044.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério de Educação, 2007a.

_____. **Portaria Normativa nº 38, de 13 de dezembro de 2007**. Dispõe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. In: Diário Oficial da União – seção 1. nº 239, quinta-feira, 13 de dezembro de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007b, p. 39.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CAPES, Fundação. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Brasília: 2010.

_____. **Forpibid realiza primeira reunião do diretório nacional na Capes**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7364-forpibid-realiza-primeira-reuniao-do-diretorio-nacional-na-capes#>> Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em 15 jan. 2016.

_____. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.** Aprova o regulamento do PIBID. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2013.** Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, 2013.

_____. **Relatórios e Dados.** Bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade para o ano de 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>> Acesso em 01 abr. 2016.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.). **Profissão professor.** Lisboa: Porto, 1995, p.155-177.

CHAUMIER, J. **Les techniques documentaires.** PUF, 2^a. ed., 1974.

CHAVES, A. S., SALES, M. G., TERRA, A. M. e SAKAY, L. **Oportunidades, Desafios e Perspectivas Para a Supervisão no Subprojeto de Pedagogia PIBID/UNIRG.** Disponível em V ENALIC 2014: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/6929.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Uma escola do tamanho do Brasil:** caderno temático do programa de governo. São Paulo: Comitê Lula Presidente, 2002.

DELORS *et al.* **Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst. Century (highlights).** Paris: UNESCO, 1996.

DI GIOVANNI, Geraldo. **As Estruturas Elementares das Políticas Públicas.** Caderno de Pesquisa nº 82. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP: 2009.

FERREIRA, Naura S. C. Supervisão educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FORPIBID – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID. **Informe nº 01/2016. 25/01/16.** Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/files/2016/03/INFORME-FORPIBID-N%C2%BA-01-2016-12.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2016.

GAMA, Tânia Dantas; DONATO, Fabiana Juvêncio Aguiar; CARNEIRO Joseany Rodrigues. **Contexto Educacional em Tempo de Globalização: Desafios na Formação de Professores.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Tania%20Dantas%20Gama_int_GLima e Barros, 2014.pdf> Acesso em: 15 jan. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Gatti, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GLICKMAN, C., BEY, T., Supervision. In: HOUSTON, R. (org.). **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, 1990.

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do cárcere, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Coutinho, Carlos Nelson (edição e tradução). 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, Fernando. In: CAPES, Fundação. **Pibid é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente, diz ministro**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/4749-pibid-e-um-dos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro>> Acesso em: 15 jan. 2016.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de Professor** (pp. 31-61). Porto Editora. Tradução do capítulo inicial da obra *La vie des enseignants – Évolution et Bilan d'une profession*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé: 1989.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LEMES, N. C. **Ser Supervisora do PIBID Matemática: Minha Trajetória no Compartilhamento Troca de Saberes a Partir de Uma Experiência em Portugal**. disponível em: <<http://enalic2014.com.br/anais/anexos/661.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor: organização e gestão da escola: teoria e prática**. Porto Alegre: Alternativa, 2001.

LIMA, F. V., & BARROS, I. N. **O PIBID Ciências Humanas campus Grajaú: relatos das experiências de supervisão das ações pedagógicas desenvolvidas na EM Ferreira**. Disponível em: <<http://enalic2014.com.br/anais/anexos/4931.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2014

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney (sup.); CALDAS, Ricardo Wahrendorff. (coord.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**;– Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

LOPES, Tânia Maria Rodrigues; LACERDA, Cecília Rosa; CARDOSO, Nilson de Souza. **Co-formação e aprendizado profissional docente: a experiência do PIBID/UECE**. Disponível em: < <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/2415.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2016.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revista Brasileira de Educação, Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997, pp. 51-75, set/out/nov/dez de 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Guia de Programas (Decreto nº 6.094/07)**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Ministério da Educação. História. Quem é Quem**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/quem-e-quem/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>> Acesso em: 15 jan. 2016. Ministério da Educação, MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. **Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

MONTANDON, Maria Isabel. **Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência**. In: Revista da ABEM, v. 20, n. 28 (pp. 47-60). Londrina: 2012.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva Ferreira; COSTA Denise. **Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica**. (2013, p. 102). Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121

NIEWIADOMSKI, Christophe. **Pesquisa biográfica, clínica narrativa e análise da relação com a escrita**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade , v. 22, n. 40, pp. 119-130, jul./dez. 2013.

NÓVOA, Antônio. In: CAPES, Fundação. **Antônio Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>> Acesso em: 15 jan. 2016.

OLIVEIRA, Alexandra Barbosa; SALVADOR, Andresa; TRÉS, Elen Karla; FERNANDES, Maria das Graças Santana. **A Reflexão na Prática Docente**. Disponível em: <http://novavenecia.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/03/universo_acd_10.pdf> Acesso em: 15 jan. 2016.

OLIVEIRA, J. A., RAMALHO, D. A., CÂMARA, H. C. e DUARTE, S. D. **Estágio supervisionado IV e o PIBID: Relato de experiência diante de pontes formadoras**. Disponível em V ENALIC 2014: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/1828.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, L. (2014). **Experiência do PIBID Artes Visuais no Colégio Estadual Alto da Glória**. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/4818.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014.

SANTOS, Sylvania Maria O.; BARROS, Maria do Socorro B.. **Prática docente e a importância da formação continuada na rede municipal do Recife: um estudo de caso**. In: XI Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE (JEPEX 2011), Recife: Semana Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011.

SANTOS, Isaías B. P.; SILVA, Luciana Paulino; SILVA, Vainer Barbosa; CASA, Volmar Meia; CIOFFI, Lara Cristina; BUENO, José Lucas Pedreira. **A lei nº 11.274/06 e o avanço na política nacional de equalização de oportunidades educacionais no Brasil.** Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/secta/article/viewFile/38/50>> Acesso em: 15 jan. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 444/85. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.** São Paulo: SEE, 1985.

_____. **Decreto nº 43.409, de 26 de agosto de 1998. Dispõe sobre os Postos de Trabalho de Vice-Diretor de Escola, nas unidades escolares da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.** . São Paulo: SEE, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.** Campinas: UNICAMP, 25 de agosto de 2005.

_____. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** EccoS Revista Científica, vol. 10, núm. esp. São Paulo: Universidade Nove de Julho, julho de 2008, pp. 147-167.

_____. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas.** Poésis Pedagógica - v.9, n.1, jan/jun.2011; pp.07-19.

SILVA, A. P., CORREIA, C. S., CAETANO, C. A. e SCUSSEL, D. R. **Contribuições do Professor Supervisor do PIBID na Formação do Futuro Docente.** Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/3450.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014.

SOCZEK, Daniel. **PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares.** In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA DE FORMAÇÃO DOCENTE, v. 03, n. 05, pp. 57-69, Belo Horizonte: ago./dez. 2011.

SOUZA, J. D. **Impacto do PIBID na Formação Contínua dos Professores Supervisores.** Disponível em V ENALIC 2014: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/2504.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014b.

SOUZA, F. P., FARIA, J. B. e PINNA, V. F. **O PIBID como locus de reflexão dos fazeres e saberes docentes: considerações sobre a atuação dos licenciandos em História e da professora supervisora.** Disponível em V ENALIC 2014: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/6526.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP. (Dissertação de mestrado).** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

_____; MANRIQUE, Ana Lúcia. **Mapeamento da Abrangência do Pibid em Território Nacional.** In: Anais do Encontro de Produção Discente PUCSP/Cruzeiro do Sul. G1 – Formação de Professores. São Paulo, pp. 1-8. 2012.

TOSCANO, Paula Cristina Mendonça. **Acompanhamento do professor principiante em sala de aula: estudo de caso.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola Superior de Educação João de Deus.

UFSCar. **Edital: seleção de bolsistas – supervisores (professores da Educação Básica) - PIBID-UFSCar.** Disponível em:

<http://www.pibid.ufscar.br/uploads/files/edital_pibid_ufscar_2014_supervisores.pdf>

Acesso em: 15 jan. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem,** Jomtien, 1990. ED/90/CONF/205/1. 1998.

V ENALIC (Encontro Nacional das Licenciaturas); IV SEMINÁRIO Nacional do Pibid; XI SEMINÁRIO de Iniciação à Docência (SID) **Anais (apresentação, programação, caderno de resumos, textos completos, comissão, ficha catalográfica),** Natal, RN: 2014. (CD-ROM).

VEENMAN, Simon. **Perceived problems of beginning teachers.** Review of Educational Research, v. 54, nº 2, 1984. p. 143-178.

XAVIER, Cristine Roberta Piassetta; MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **PIBID – POSSIBILIDADES A PARTIR DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES.** Revista Intersaberes, vol.10, n.20, p.433-326, mai- ago. 2015.

ZEICHNER, Kenneth. **Rethinking the practicum in the professional development school partnership.** Journal of Teacher , 43, nº 4, 296-307, 1992.

_____. **Repensando as conexões entre a formação na Universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e Universidades.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

_____. **Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente.** XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Júlio Emílio Diniz-Pereira. (trad. e revisão técnica). Porto Alegre, 2008.