

# A FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA ESCOLAR: A VISÃO DOS SUPERVISORES DO PIBID

## TEACHER TRAINING IN SCHOOL PRACTICE: THE VIEW OF PIBID SUPERVISORS

Karina Alves de França<sup>1</sup>

Cleomar Locatelli<sup>2</sup>

**Resumo:** *A presente pesquisa trata da formação docente na prática escolar, tendo em vista o trabalho dos professores supervisores participantes do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é analisar a compreensão dos supervisores do PIBID em relação à formação docente na prática escolar, considerando as avaliações que fazem sobre suas experiências e o alcance de suas realizações. A pesquisa foi feita por meio de entrevistas com os professores da educação básica que participaram do PIBID, sendo três supervisores do PIBID/Pedagogia, e dois do PIBID/Ciências Sociais. Constata-se que os supervisores consideram a experiência do PIBID importante para a sua formação e para os objetos da escola, ressaltando a importância do programa não somente na formação inicial, mas também na formação continuada dos professores em exercício. Consideram ainda que a escola não pode realizar o trabalho de formação docente sozinha e que a universidade não deve se eximir dessa tarefa.*

**Palavras-chave:** *Formação docente; Escola; Supervisores; PIBID.*

**Abstract:** *This research deals with teacher training in school practice, in view of the work of supervising teachers participating in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). The objective is to analyze the understanding of PIBID supervisors in relation to teacher training in school practice, considering the assessments they make about their experiences and the scope of their achievements. The research was carried out through interviews with teachers of basic education who participated in PIBID, three supervisors from PIBID / Pedagogy, and two from PIBID / Social Sciences. It appears that the supervisors consider the experience of PIBID important for their training and for the objects of the school, emphasizing the importance of the program not only in initial training, but also in the continuing training of teachers in office. They also consider that the school cannot carry out teacher training work alone and that the university should not be exempt from this task.*

**Keywords:** *Teacher training; School; Supervisors; PIBID.*

1 Graduada em Pedagogia. Ex-bolsista do PIBID - Pedagogia Tocantinópolis. Professora da Rede Municipal de Educação de Tocantinópolis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5774983786371621> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4904-777> ; E-mail: [karinaalves17@mail.uft.edu.br](mailto:karinaalves17@mail.uft.edu.br).

2 Doutor em Políticas Públicas. Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis. Ex coordenador do PIBID. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3950178832772420>; Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0789-2104> ; E-mail: [locatelli@uft.edu.br](mailto:locatelli@uft.edu.br)

# Introdução

Buscamos por meio da pesquisa fazer uma análise da compreensão dos supervisores sobre sua própria ação e sobre as possibilidades da formação docente a partir da escola. Destaca-se no decorrer do trabalho o papel que os supervisores desempenham no programa, considerando suas atribuições, seu papel de coformador junto aos futuros professores, bem como os limites e possibilidades no desenvolver de suas funções.

Percebe-se que o supervisor tem um importante papel na estrutura de funcionamento do PIBID, tarefas que de modo geral se referem a orientar e auxiliar os bolsistas a desenvolverem suas atividades, tornando-se assim um parceiro dentro da escola. No entanto, é possível observar que são poucas as pesquisas relacionadas diretamente ao supervisor do PIBID, sendo assim consideramos relevante investigar sobre a sua visão referente à formação docente na prática escolar.

O trabalho tem como forma de abordagem o método qualitativo, pois esse nos permite a aproximação e o contato mais direto com o sujeito da pesquisa. Inicialmente realizamos uma análise bibliográfica a partir de autores que discutem a formação docente na prática escolar para em seguida tratar das particularidades do PIBID, considerando o papel específico do supervisor.

Após o levantamento bibliográfico realizamos a coleta de dados por meio de entrevista com supervisores do PIBID dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, na Universidade Federal do Tocantins (UFT) Campus de Tocantinópolis, os quais atuam como professores da educação básica.

As questões principais que orientaram a coleta e análise de dados formam: Como os supervisores veem o potencial da escola para formações docentes? A escola seria capaz de realizar essa formação sem a participação da universidade? Quais os limites e potencialidades da escola nesse processo de formação? Enquanto supervisor se sente preparado para assumir a responsabilidade pela formação dos futuros professores? Qual deve ser a preparação do supervisor?

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, o trabalho está dividido da seguinte forma: na primeira parte apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a escola como campo privilegiado de formação docente, procurando fazer um resgate histórico sobre a preparação para o magistério no Brasil. Na segunda parte tratamos do PIBID, de sua perspectiva e contribuição para a formação docente. Na terceira debatemos o papel que os supervisores desempenham dentro do PIBID. E na parte final do texto apresentamos a avaliação dos supervisores do PIBID sobre sua própria experiência, considerando os elementos que favorecem ou atrapalham sua atuação mediante as suas próprias experiências, bem como, sobre a escola como espaço de formação docente. Trata-se da visão dos supervisores sobre limites e possibilidades da escola como espaço de formação docente.

## A escola como campo privilegiado da formação docente

A história da formação docente no Brasil está cercada de vários acontecimentos marcantes, os quais perpassam por períodos onde ocorreram grandes transformações que impactaram a educação, tanto positivamente como negativamente. Esses acontecimentos são importantes para entendermos como a formação docente era vista e como ela se configura atualmente.

Nesse sentido faz-se necessário destacar as primeiras iniciativas de formação docente que aconteceram nos períodos do Império e República. Em relação a estes momentos históricos abordaremos alguns pontos que são ressaltados nos estudos de Tanuri (2000) e Romanelli (2014).

Tanuri (2000) faz uma síntese da evolução do ensino no Brasil, onde aponta as primeiras iniciativas de criar as escolas direcionadas à formação de professores no século XIX, as quais aconteceram por meio dos movimentos da reforma e contrarreforma, que deram os primeiros passos no direcionamento desse

processo de publicização da educação, sendo que essa ideia de criação de uma escola de formação de professores leigos só foi concretizada a partir da influência da Revolução Francesa no Brasil.

No entanto, como destaca a autora, antes mesmo de fundar as escolas de formação de professores, já se pensavam na seleção desses candidatos para a regência das primeiras letras. O foco da preocupação dos agentes pública, estaria mais na seleção do que na formação, até porque, mesmo com a criação das escolas normais, estas seriam insuficientes, devido a quantidade, pois as poucas escolas que existiam eram ministradas por pessoas não habilitadas, não tinha atrativo para os novos candidatos e nem para a criação de cursos de formação de professores para atuarem no primário.

Percebe-se que não havia rigor na escolha dos candidatos para o cargo de magistério, as pessoas na maioria das vezes não tinham nenhuma formação específica para desempenhar tal papel.

Nesse sentido foi criada a Lei de 15/10/1827, que:

manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. (TANURI, 2000, p. 62)

A partir dessa lei já começa a haver mais rigor para a seleção de candidatos, estabelecendo-se exames para os candidatos ocuparem a vagas nas escolas de primeiras letras, como professores formadores. Assim surgiram as escolas de ensino mútuo, que seguia o método lancasteriano.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. (TANURI, 2000, p. 64)

Essa primeira escola normal teve curta duração, tendo seu fim em 1849. Na verdade, de acordo com a autora, todas as escolas normais das províncias que surgiram durante esse período tiveram seu destino incerto, não passavam de projetos que eram criados, mas não demorava muito eram extintos.

Tanuri (2000, p.65) aponta algumas características das primeiras escolas normais instaladas no Brasil: a organização didática era muito simples; apresentava uma ou duas disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império; o currículo de formação específica era bastante primário, limitado a uma única disciplina (Pedagogia ou métodos de ensino); sua infraestrutura era precária, o que era alvo de constantes críticas. Nessas condições a frequência normalmente era reduzida e as escolas fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa.

Portanto fica claro que a reduzida capacidade de absorção e continuidade das escolas normais, foi devida não somente pelas deficiências didáticas que elas possuíam, mas também pela falta de interesse pela profissão docente, visto que o salário era baixo, não era atrativo, e não era uma profissão valorizada. Com isso essas escolas acabaram adquirindo uma fama negativa, e alguns presidentes de províncias rejeitaram as escolas normais como instrumento de qualificação docente, na qual indicaram como mais econômico o sistema de inspiração austríaca e holandesa de “professores adjuntos”:

Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais. (TANURI, 2000, p. 65)

Esse sistema de “Professor adjunto” foi visto como uma forma mais econômica de preparação dos futuros professores comparado às escolas normais, visto que se dava de forma mais prática e com menos custos e diretamente no interior da escola.

Com o passar do tempo foi tendo uma valorização das escolas normais, e foi melhorado o currículo que era tão criticado como foi citado anteriormente. Diante disso, Tanuri (2000, p.66), afirma que:

Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino. As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos.

Contudo, percebe-se que nesse período as escolas normais eram destinadas exclusivamente para homens, as mulheres eram excluídas desse processo. Só nos anos finais do Império que as escolas normais passaram a serem abertas para as mulheres. Isso devido a acreditarem que a educação infantil seria uma extensão do seu papel de mãe e educadora, sendo assim, ao longo da história, essa profissão tornou-se uma profissão predominantemente feminina, como podemos ver atualmente, com todas as questões relativas à feminização do magistério que não trataremos no presente texto<sup>1</sup>

Nesse cenário de tentativas de se firmar uma escola de formação de professores que de fato preparasse os professores para atuarem na educação, se inicia o período da República, o qual trouxe mudanças significativas, não de início, mas gradativamente ao longo dos anos.

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou a União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” o que conseqüentemente delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária. (ROMANELI, 2014, p.42)

Nesse período já começou a se pensar em uma escola para todos, onde todos pudessem estudar, visto que antes a educação era privilégio de poucos. Contudo, percebe-se a dualidade do sistema educacional brasileiro, onde acaba por separar a classe dominante da classe dominada. Essa dualidade se mantém desde o período do Império, a qual representava a própria sociedade escravocrata.

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). (ROMANELI, 2014, p.42)

Essa dualidade na educação pode ser representada nas desigualdades presentes em cada classe social, onde se observa esse distanciamento, devido as classes com maior poder aquisitivo terem acesso a um ensino de qualidade e as classes de menor renda um ensino precário. Nesse processo são selecionados uns em detrimento de outros. Isso se evidencia nos cursos técnicos e acadêmicos, que a classe dominante tem mais oportunidades para o acesso a academia, e a classe baixa, acaba alcançando apenas os cursos técnicos, por serem mais acessíveis e terem uma duração mais curta, para poderem assim se prepararem para o mercado de trabalho.

A década de 1930 foi um período marcado por grandes movimentos de transformações políti-

<sup>1</sup> Para maiores informações ver: COSTA, M.V. Feminização do magistério. 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

cas e econômicas na sociedade brasileira, devido a quebra da bolsa de Nova York em 1929, que acabou afetando a economia brasileira. Também tivemos aqui a revolução de 1930, deixando o período marcado por conchavos políticos e alianças que garantiu uma longa estadia para Getúlio Vargas no governo, de 1930 a 1945.

Segundo Romanelli, (2014, p. 62-63):

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 1930 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Com a intensificação do capitalismo industrial surgiram novas exigências educacionais, levando a um discurso favorável a instrução da população. Contudo percebe-se que essa expansão da educação, devido aos interesses capitalistas, aconteceu de forma improvisada e as pressas. Não havia um real interesse para que se instalasse essa escola pública gratuita e de qualidade para todas as pessoas. A real intenção era dar alguma instrução a população para servir ao mercado de trabalho ou para melhor controlar, mantendo-se assim no poder.

Essa realidade se estende ganhando bastante visibilidade após o golpe militar de 1964, período em que o modelo tecnicista de educação se torna hegemônico na política oficial.

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 2000, p.79)

Diante disso podemos observar que as preocupações nesse período eram voltadas para os aspectos internos da escola, isso tudo com o intuito de tornar a escola eficiente e produtiva para preparar as pessoas para o mercado de trabalho, dando ênfase ao ensino tecnicista.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p.80)

Nesse sentido essa Lei propôs benefícios, mas na verdade não teve tanta eficiência. Ela substituiu a formação que era promovida pelo curso normal, pela habilitação para o magistério. Mas de acordo com Borges (2015) essa mudança afetou a qualidade da formação de professores dos anos iniciais, pois nesse contexto houve redução de carga horária e o número das disciplinas pedagógicas.

Sendo assim “A introdução da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), significou a precarização da formação docente e contribuiu para uma maior desvalorização social da profissão” (BORGES, 2015, p.42). Essa realidade só foi modificada em parte com o processo de reabertura democrática, com a Constituição de 1988 e com a nova LDB, Lei 9.394/96.

A partir da LDB de 1996 se deu maior atenção a formação docente, através das políticas públicas que surgiram em decorrência da nova Constituição. Como afirma Borges (2015, p.43) “Essa lei reestrutura o sistema escolar brasileiro e regulamenta a formação de professores da escola básica, que prevê cursos de licenciatura plena em nível superior em universidades ou em institutos superiores de educação.” No entanto, essa mesma Lei continuou admitindo a formação de nível médio para atuação na escola básica, sendo considerado por muitos autores como um retrocesso. Um pressuposto que enfraquece a defesa da formação superior específica para a docência.

Assim, mantém-se o embate entre a formação do professor técnico intelectual. Quando se fala em formação de professores, pensamos logo no seu trabalho junto a escola, na sua prática docente, mas que profissionais da educação queremos formar? Professores técnicos ou professores profissionais e intelectuais, produtores de conhecimento? A partir desse questionamento surgem outras questões importantes para pensarmos sobre essa questão da formação baseada na prática. Como, a formação docente pode se dar apenas pela prática? As escolas estão preparadas para assumir essa responsabilidade com a formação docente? E o papel da universidade?

Fica evidente que cada vez mais o discurso da formação docente na prática tem buscado reduzir o papel da universidade e jogar essa tarefa apenas para a escola, mas será que a escola dá conta de desempenhar tal função sozinha? E quais as consequências desse tipo de formação para o conjunto do trabalho docente?

As possíveis consequências de uma formação sem bases teóricas, pode ser a redução da capacidade crítica do educador, a perda de autonomia diante dos desafios da realidade e com isso a reprodução de currículos com metodologias ultrapassadas, que não condizem com a realidade dos alunos, e não buscam novas estratégias de ensino, o que acaba formando pessoas alienadas que aceitam o que é proposto sem opinar.

O que se percebe é que ao longo dos anos e nos diferentes momentos históricos dos quais foram citados no tópico anterior, tem-se pensado mais na quantidade de professores formados em cursos com tempo de duração cada vez menores, do que na qualidade dessa formação. Ou seja, tende a formar professores técnicos, meros reprodutores das normas e regras estabelecidas pela escola, sem a preocupação de formar sujeitos pensantes e críticos referentes aos acontecimentos na sociedade em que fazem parte.

Nesse sentido Saviani (2011) define o professor técnico e o professor culto:

O professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. (p.13)

O trecho citado acima nos faz refletir sobre a diferença entre o professor técnico e o professor culto, e os impactos que esses professores causam na aprendizagem dos educandos, visto que o professor culto busca ensinar não só os conteúdos do currículo, mas permite que o aluno de fato o compreenda, por meio de suas metodologias, onde buscam sempre fazer com que o aluno desenvolva suas próprias reflexões, e não as entrega prontas, ele faz o aluno pensar por si só.

Saviani (2011) aponta que o empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos cada vez mais curtos, os levam a fazerem uma crítica da universidade, pois acusam seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores.

No caso da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), o contato do aluno com a escola é maior. Dentro do programa eles podem aprender na prática como acontece a aula, podem observar a realidade escolar e a realidade do aluno em um maior período, pois passam um ano desenvolvendo atividades com os alunos, sempre buscando o significado de suas ações junto a um suporte teórico que é dado pela universidade. No entanto, cabe uma análise sobre suas perspectivas de ação que busca articular universidade e escola, como veremos a seguir.

## O PIBID, a formação docente e seu contexto atual

O PIBID nasceu como uma forma de melhorar a qualidade da educação dos futuros professores propiciando uma melhor formação, assim também como uma forma de incentivar e valorizar o magistério aprimorando o processo de formação dos docentes para a educação básica. Uma primeira observação sobre esse programa é que ele demarca uma ação efetiva do governo federal para com a formação docente.

A criação do PIBID como um programa de formação docente de iniciativa da União, voltado para estudantes de licenciaturas e envolvendo, prioritariamente, as universidades públicas, representou um importante avanço diante do histórico de formação docente no Brasil. O próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reconhece essa mudança, destacando esse programa, assim como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como marco fundamental do comprometimento da União com a formação docente para a educação básica pública. (LOCATELLI, 2018, p.311)

Também a sua criação representou um grande avanço em relação à qualidade da educação básica no Brasil, pois contribuiu com a melhoria da formação dos futuros educadores. De acordo com o relatório de avaliação do PIBID (FCC/SEP, 2014, p.15), o PIBID foi apontado como uma iniciativa muito positiva de articulação teoria e prática e como uma forma de conquistar bons estudantes para a docência.

Foi proposto em 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010, o qual dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O PIBID não é um simples programa de bolsas, mas sim um programa de incentivo aos alunos das licenciaturas, para que eles tenham contato maior com a realidade escolar e com os desafios que a profissão docente traz consigo, e estejam aptos para enfrentarem tais situações quando estiverem no exercício da profissão.

Inseridos no programa, os alunos das licenciaturas desenvolvem atividades pedagógicas nas escolas públicas da educação básica de acordo com as necessidades dos alunos das escolas participantes do projeto. Essas atividades contribuem para a aproximação entre as universidades e escolas, podendo integrar a teoria e a prática no decorrer das atividades propostas.

Nesse sentido o PIBID:

surge, portanto, em cenário nacional como Programa presencial que altera o quadro atual da formação de professores. Este é o “novo” que se apresenta em relação de apelo à superação daquilo que estudos na área de formação de professores denunciam como “armadilha de dois mundos” (Feinam -Nem ser; Buchmann, 1985, p. 54) – isto é, à superação do distanciamento ‘entre educação superior e educação básica’. (MATEUS, 2014, p. 366)

Fazendo uma reflexão sobre a citação a cima, observa-se que o PIBID surge como uma forma de superação do distanciamento entre a universidade e a escola, mostrando que é importante manter essa relação de parceria entre essas instituições, que por muito tempo se manteve distante uma da outra, e que essa relação contribui com o processo de formação docente dos licenciandos e alunos das escolas, pois gera uma rede de aprendizagem mútua.

As bolsas oferecidas aos alunos licenciandos contribuem com sua permanência na universidade, pois a maioria dos estudantes são de classe baixa, e a bolsa contribui para que eles continuem os estudos sem a necessidade de procurar uma outra forma de trabalho.

Os alunos que conseguem a bolsa, têm possibilidades de se dedicar totalmente aos seus cursos, aproveitando as oportunidades que a universidade e o PIBID oferecem, produzindo artigos, participando de eventos, e compartilhando com a comunidade acadêmica as experiências adquiridas. Os bolsistas são orientados pelos Coordenadores, professores das Instituições de licenciaturas, e supervisores, professores das escolas públicas onde os alunos bolsistas desenvolvem suas atividades.

Nesse sentido observa-se que o PIBID atua não somente como um programa de iniciação à docência, mas também de formação continuada para os professores coordenadores e supervisores, pois

a medida em que auxiliam os alunos bolsistas, desenvolvem e aprimoram suas práticas, sem falar nas oportunidades que o programa lhes oferecem de realizar pesquisas, desenvolver projetos, apresentar e publicar artigos em eventos e revistas.

O PIBID traz grandes contribuições para a formação docente dos futuros professores da educação básica, pois ela amplia o contato do estudante com a escola em que desenvolvem suas atividades, criando assim uma relação de parceria efetiva entre o estudante, a escola, e a universidade. Diferentemente do que acontece no estágio supervisionado, em que o aluno não tem um estreitamento de relação com a escola, nem tempo de desenvolver sua autonomia profissional, devido a exiguidade do tempo em que é realizado, o PIBID se desenvolve num tempo maior e de mais autonomia dos sujeitos:

[...] uma maior liberdade (autonomia) para o desenvolvimento de atividades que envolvam ensino, pesquisa, e extensão, podendo também promover uma atuação mais significativa da escola através do trabalho do supervisor, que estreita suas relações com a escola e com a formação docente. (LOCATELLI, 2018, p.313)

Percebe-se que as contribuições do PIBID para a formação docente são inúmeras, contudo, observa-se que apesar desses pontos positivos também aparecem os desafios enfrentados pelos bolsistas no desenvolver de suas atividades. O estudante bolsista muitas das vezes se depara com a falta de materiais necessários para a produção de determinada atividade, ausência de espaço adequado na escola para atender os alunos entre outras situações. Mas essas adversidades também fazem com que, mesmo com as dificuldades existentes, os estudantes se dediquem para produzir metodologias diferenciadas e para realizarem uma análise crítica da realidade.

No decorrer do programa (sua história mais recente) observa-se algumas situações que afetam mesmo a sua continuidade, como a redução dos custos para a manutenção do programa, que diminuiu ajudas de custo para viagens de eventos, materiais para desenvolver as atividades, e atrasos de bolsas.

O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID tem denunciado o que chama de desmonte institucional do PIBID, que vem sendo feito por reduções contínuas de cotas de bolsas para as Instituições de Ensino Superior e pela retenção das verbas de custeio. Essas questões têm gerado fortes preocupações entre os coordenadores dos projetos. Mesmo sendo um compromisso do Plano Nacional de Educação (PNE), tudo indica que o PIBID vem sofrendo uma forte rejeição, como estratégia para formação docente, no conjunto da política educacional dos últimos dois anos. (LOCATELLI, 2018, p.316)

Observa-se que o programa vem perdendo espaço mediante o conjunto de prioridades do governo e da CAPES, onde não tem tido uma atenção devida ao programa e suas contribuições, afetando assim a sua continuidade. No entanto, os legados e as importantes experiências realizadas em, em parte ainda em curso, precisam ser avaliadas e divulgadas, para o registro histórico, para novos aprendizados e para a uma resistência ao retrocesso.

## O papel do supervisor/PIBID

O supervisor do PIBID desempenha um importante papel na estrutura do programa. Conforme as orientações gerais que estabelecem as funções do supervisor, ele deve atuar como um facilitador do processo educativo na escola, onde se torna um elo entre a escola e a universidade, por isso é considerado um coformador junto aos alunos bolsistas. Nesse processo é criada uma relação de parceria entre a escola e a universidade, que contribui para romper a dicotomia que tenta a se reproduzir, separando o saber teórico do saber prático. Além disso, com o trabalho de supervisão, professores da educação básica podem se aproximar ainda mais da universidade.

Outro aspecto que não pode deixar de ser citado é a articulação e a valorização do professor da escola pública, como parceiro dessa experiência, ocupando um importante papel de coformador dos futuros professores, beneficiando-se também na construção de novos saberes nesse processo. Assim, ambos, são atores e autores na construção dos saberes

Conforme citado acima, essa parceria contribui bastante para o aprendizado dos professores em formação e para os próprios supervisores, pois o PIBID é importante tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, o qual o propicia um momento de aprendizagem mútua entre os participantes do programa, pois envolve momentos de estudos, planejamentos e debates.

De acordo com o Decreto nº7219, o Supervisor é: “o docente da escola básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência”.

O reposicionamento de professores da educação básica como coformadores e a inserção de licenciandos ‘na cultura escolar do magistério’ têm papel importante na busca por espaços em que conhecimentos de natureza distintas sejam organicamente articulados, de modo mais legítimo e menos hierárquico, a serviço da aprendizagem de todos os participantes, incluindo os próprios formadores de professores. (MATEUS, 2014, p. 376 – grifo do autor)

Essa citação nos mostra a importância que o PIBID tem na formação de todos os envolvidos nesse processo, que passa pelos alunos da educação básica, alunos das universidades, professores supervisores e professores universitários, que todos aprendem e não só os alunos, e que o professor supervisor se mostra ativo em sua função de coformador.

Nesse sentido busca-se compreender o sentido de supervisionar e como essa supervisão contribui para a formação do aluno bolsista e ao mesmo tempo para a melhoria da prática docente do supervisor. Sendo assim ALARCÃO (1996, p.94), “Supervisionar deverá ser um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor”. O ato de supervisionar proporciona ao professor supervisor um momento de fazer análises, pois além de observar os alunos bolsistas, lhe permite também fazer reflexões sobre as suas próprias ações, mediante suas práticas, nesse sentido a supervisão promove um momento educativo não só para os alunos, mas também para os supervisores, pois nesse processo podem refletir sobre suas metodologias e assim melhorar sua prática pedagógica.

O supervisor, em muitas vezes, tem de se desdobrar em vários para poder realizar suas atividades, pois além das funções da instituição em que trabalha, seja ministrando aula, ou como coordenadores pedagógicos, tem as funções que o PIBID lhe atribui.

Suas atribuições estão descritas no Manual do PIBID/UFT (2014, p.8-9), das quais destacamos as seguintes:

exercer suas atribuições, conforme plano de trabalho elaborado juntamente com o coordenador de área e os alunos; permanecer na escola durante todas as atividades que envolvem o projeto; participar de reuniões pedagógicas na escola e no Câmpus da UFT; participar de oficinas para elaboração de material didático-pedagógico; elaborar diários de campo, a partir das experiências e vivências na escola; elaborar relatórios trimestrais e encaminhá-los ao coordenador de área, respeitando cronogramas e prazos (ANEXO CII); participar de seminários para discussão dos resultados do projeto; participar de eventos científico-culturais e, obrigatoriamente, do Seminário de Programas da UFT com o objetivo de divulgar os conhecimentos adquiridos durante o PIBID; elaborar plano de trabalho em conjunto com os alunos e Coordenador de Área; ser responsável pela supervisão da atuação dos alunos-bolsistas na escola e atender às regras do programa; sistematizar e registrar as atividades em portfólio; controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; informar a comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

Percebe-se que o professor supervisor desempenha um papel importante em todas as etapas do projeto, mesmo antes da atuação dos bolsistas em sala de aula, ele participa de reuniões com os bolsistas e coordenador de área e mostra a instituição, disponibiliza documentos importantes para conhecimento da instituição e para que os estudantes possam fazer um diagnóstico da escola e dos alunos. Ele torna

esse processo mais fácil, pois faz a aproximação da escola com a universidade, mostrando a importância do PIBID para todos os membros da escola, de modo a facilitar a aceitação.

Outro ponto importante das atribuições do supervisor do PIBID refere-se ao acompanhamento das atividades que os bolsistas desenvolvem, onde orienta sobre o que deve ser melhorado, além de ajudar no planejamento dos projetos e atividades a serem desenvolvidas.

Nesse sentido diante de suas muitas funções, entende-se que seja necessário que o Professor supervisor tenha uma formação prévia para bem exercer o seu papel. Destacamos a parte burocrática referentes as documentações, reuniões, e outras, visto que ele tem responsabilidades mediante a formação dos futuros professores, e o professor bem informado de suas atribuições pode desenvolver seu trabalho de forma a contribuir realmente com a formação dos alunos bolsistas.

Os supervisores auxiliam também nas realizações de pesquisas, promovem debates e eventos na escola, mostrar os resultados de pesquisas e das atividades realizadas durante o período de atendimento, envolve a comunidade escolar com o programa, mostrando assim a contribuição do PIBID no desenvolvimento de todos os envolvidos.

O papel do supervisor, ao promover atitudes reflexivas no professor em formação inicial ou contínua, deverá ser sempre o de monitorar, sem dirigir em excesso a formação/investigação, que pode ser desenvolvida utilizando uma ou outra estratégia anteriormente apontada, de modo mais ou menos profundo conforme as necessidades detectadas no formando.(ALARCÃO, 1996, p.118)

Como foi explicado nos trechos acima os supervisores têm uma rotina apertada e cansativa, devido as muitas atribuições que desenvolvem, tanto do PIBID, quanto nas da escola. Nesse sentido, coloca-se em debate o alcance de suas realizações, pois com tantas atividades o tempo acaba ficando curto, no qual se contrapõe os limites a as possibilidades do desenvolvimento de suas ações. Esses e outros pontos serão abordados no próximo capítulo, onde será feita uma análise das entrevistas realizadas com professores supervisores.

## Avaliação dos supervisores do PIBID sobre suas experiências e sobre a escola como espaço de formação docente

O objetivo aqui é mostrar os resultados da pesquisa que realizamos junto aos supervisores, buscando suas próprias manifestações e análises a respeito do programa. Ou seja, buscamos descrever, os limites e possibilidades da atuação dos supervisores do PIBID, bem como o desenvolvimento de sua própria formação, segundo as suas representações e avaliações.

Para o levantamento dos dados da pesquisa foi escolhido a entrevista semiestruturada a ser realizada com professores da educação básica que atuaram como supervisores do PIBID.

Dentre os professores entrevistados, três foram supervisores do PIBID que atuaram nos subprojetos do curso de Pedagogia, e dois do curso de Ciências Sociais, sendo todos relacionados ao projeto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis. Embora tenhamos preservado a identidade dos participantes todos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE).

Para alcançar os objetivos da pesquisa as entrevistas foram estruturadas em um roteiro com questões relacionadas a três aspectos: o primeiro sobre as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID; o segundo relacionado à visão que esses supervisores têm sobre a formação docente na prática escolar; e o terceiro sobre a escola como espaço privilegiado de formação docente.

Após a coleta de dados, foi feita a análise das informações adquiridas através da entrevista. Essa análise se deu por meio de muitas leituras para um melhor entendimento dos depoimentos dos entrevistados, os quais buscamos definir as partes mais importantes dos dados coletados, a fim de contextualizar a entrevista com todo o conteúdo em estudo que foi discutido no decorrer de toda a pesquisa.

## Sobre as atividades realizadas pelo supervisor do PIBID

Como foi discutido nos capítulos anteriores, o supervisor tem um papel importante no processo de formação dos futuros professores da educação básica, onde atuam como cofomadores, acompanhando os bolsistas no desenvolver das atividades, auxiliando a desenvolver projetos e atividades, e compartilhando experiências de sua prática docente.

Questionados sobre as atividades desenvolvidas por eles no âmbito do PIBID, ambos relataram ações como: o acompanhamento das atividades dos bolsistas, pesquisas, relatórios, trabalhos apresentados em eventos, reuniões de estudos, e alguns projetos importantes que desenvolveram enquanto estavam no PIBID.

Podemos observar que entre os supervisores entrevistados, a maioria falou das mesmas atividades que desenvolviam, como acompanhamento dos bolsistas, realização de leituras, elaboração do plano de trabalho juntamente com os bolsistas, entre outras, de acordo com o que está previsto no Manual do PIBID/UFT (2014).

Diferentemente dos demais, o Supervisor cinco citou algumas atividades específicas que foram desenvolvidas por seu subgrupo, como o projeto “Troca de Cartas” realizada pelo PIBID de Ciências Sociais, e outros projetos importantes, além das atividades iguais às dos outros supervisores, como acompanhamento e leituras.

Mediante essa primeira análise podemos observar que mesmo desenvolvendo praticamente as mesmas atividades, cada um dos supervisores tem sua maneira de descrever as atividades que realizavam no programa, onde alguns falaram dos temas de algumas atividades que foram desenvolvidas por eles, e não somente de suas funções no programa.

## As experiências mais significativas

Quando indagados sobre as experiências que consideram mais importantes, os supervisores destacam atividades de leituras realizadas em grupo na escola e na universidade, participações em eventos e projetos importantes que foram desenvolvidos com os alunos. Fica evidente o quanto essas atividades foram importantes para os supervisores, como podemos constatar no trecho a seguir:

Considero importantes todas as atividades que participei no PIBID, mas destaco as reuniões de avaliação e planejamento realizadas semanalmente com participação do coordenador de área, supervisores e alunos-bolsistas, momentos estes riquíssimos de reflexão sobre as práticas, leituras/estudos, planejamento coletivo e avaliação, bem como, as oficinas com os alunos da escola realizadas pelos bolsistas, contribuindo significativamente para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Destaco ainda o projeto de pesquisa dos grupos realizados junto à comunidade escolar e local. (SUPERVISOR 3)

O supervisor 3 (três) fala de um projeto de pesquisa que foi realizada com os subgrupos que desenvolviam atividades na escola em que ele trabalhava, na qual teve a participação de membros da escola e da comunidade.

O supervisor 5 (cinco) cita como experiência mais importante o projeto de Troca de Cartas que acontecia entre os alunos da cidade e da aldeia, na qual fala que essa experiência contribuiu para romper algumas barreiras e mitos que tinha referentes ao povo Apinayé, e que com esse contato mais próximo com eles pode mudar suas ideias.

O supervisor 1 (um) fala de um projeto de poesia que foi desenvolvido pelas bolsistas que ela acompanhava. Nesse projeto as crianças recitavam as poesias que tinham aprendido no decorrer do programa. Foi um marco muito importante pois muitas dessas crianças atendidas pelo PIBID não sabiam ler, e ao adentrar no programa conseguiram se desenvolver e aprender a ler. Outro ponto abordado pelo supervisor 1 (um) refere-se ao primeiro trabalho apresentado em evento do PIBID, do qual ela pôde mostrar aos

outros bolsistas de outras cidades e outros cursos o que vinha sendo desenvolvido pelo seu subprojeto. A mesma fala que a partir desse trabalho foi possível a troca de experiências com os outros supervisores e que aprendeu muito.

Por último o supervisor 2 (dois) fala que o que considerou mais importante foi a possibilidade que o PIBID proporcionou de socialização das experiências adquiridas no programa, seja pelos bolsistas, supervisores ou coordenadores, do mesmo curso ou de outros cursos, o que para ele trona-se um dos pontos positivos do programa.

## As contribuições do PIBID para formação e desenvolvimento profissional

Quando perguntamos aos supervisores sobre quais contribuições o PIBID proporcionou para a sua formação e desenvolvimento profissional, percebemos mais claramente a importância do PIBID para esses sujeitos, considerando seu processo de formação continuada, sua relação com a universidade e sua realização pessoal. Segundo o supervisor 1 (um), uma das contribuições do PIBID para a sua formação foi o resgate do conhecimento que pôde fazer ao adentrar ao programa, visto que fazia muito tempo que tinha se formado e o PIBID contribuiu para que tivesse o contato com as teorias que haviam sido estudadas durante o seu curso e que a mesma não tinha mais tanto contato, fazendo assim o resgate de conhecimentos importantes para ressignificar o seu próprio trabalho.

Na sua fala o supervisor 2 (dois) destaca um fator relevante sobre a contribuição do PIBID para a sua formação, ressalta a formação continuada que o projeto o proporcionou e demonstra o quanto esse momento foi importante para o seu amadurecimento pessoal e profissional. Destaca ainda os momentos em que pôde compartilhar suas experiências enquanto professor da educação básica com os alunos bolsistas, mostrando assim a importância dessa relação de parceria entre os supervisores e alunos.

Diferentemente dos outros supervisores, o supervisor 3 (três) destaca como contribuição do PIBID a conscientização de que para desenvolver melhor o seu trabalho deveria ter uma formação mais elevada como o Mestrado, pois assim teria um repertório maior e desenvolveria melhor as suas funções. Fala ainda que contribuiu com o aumento de leituras referentes as políticas públicas da educação, dificuldades e processos de ensino e aprendizagem.

Referente a sua participação no PIBID o supervisor cinco destaca como contribuição, a relação mais próxima que teve com os povos indígenas, essa relação só foi possível com a realização do projeto nas aldeias, que serviu para mudar a visão que o mesmo tinha sobre os índios, e que depois desse projeto passou a respeitar, admirar e valorizar mais a cultura dos índios Apinayé.

Diante dos depoimentos expostos observa-se que os entrevistados fazem uma avaliação extremamente positiva sobre a importância do PIBID para a sua formação. Ressaltam que a parceria criada entre os supervisores e alunos é muito importante, e que contribui para uma melhor formação para todos os envolvidos nesse processo. Percebe-se que o PIBID contribui também para a aceitação do outro, independentemente de sua cultura e que ambos são importantes.

No entanto, como já foi abordado nos capítulos anteriores, os supervisores têm muitas atribuições tanto da escola em que trabalham, quanto junto ao Programa PIBID, e isso faz com que suas ações fiquem limitadas, devido ao tempo que não têm disponível por causa da sua rotina corrida.

## Sobre limites e possibilidades da ação do supervisor

Quando questionados sobre os limites e possibilidades de sua atuação, os supervisores destacaram alguns pontos importantes, que podem ser identificados na análise dos seus depoimentos.

Nas respostas sobre limites e possibilidades da ação dos supervisores, é possível destacar alguns pontos semelhantes entre os entrevistados. Os supervisores 2 (dois) e 3 (três) destacam como possibilidades a parceria entre a escola e a universidade, e que essa parceria contribui para a troca de experiências entre os supervisores e alunos bolsistas.

Os supervisores 2 (dois) e 5 (cinco) apontam como limites a questão do tempo a ser destinado as atividades do PIBID, que fica corrido devido as suas atribuições escolares, que muitas vezes trabalham quarenta horas semanais. Com isso a disponibilidade do supervisor fica comprometida e acaba limitando suas ações devido as suas muitas atribuições.

Em suas falas os supervisores 1 (um) e 5 (cinco) destacam como possibilidades o auxílio aos acadêmicos nas produções, pesquisas, projetos e planos de aula, para contribuir com o desenvolvimento dos alunos bolsistas do PIBID.

No seu depoimento o supervisor quatro destaca como limites só os aspectos burocráticos que se referem às documentações, e como possibilidades destaca que esteve disposta a todas as possibilidades que o PIBID lhe ofereceu, buscando sempre contribuir com o desenvolvimento dos bolsistas.

Por último o supervisor 3 (três) aponta como limite, a dificuldade para participação em eventos com apresentação de trabalhos em outras cidades quando atuava no PIBID, e como possibilidades, aponta para a contribuição da universidade na formação continuada dos professores.

Portanto percebe-se que o PIBID apresenta limites e possibilidades que interferem ou ajudam na realização das ações dos supervisores, e que o principal limite apresentado referem-se a questão da falta de tempo. Essa observação nos leva a questão seguinte sobre a formação/preparação para a função de supervisor.

## Sobre a preparação para ser supervisor

Quando indagamos sobre a preparação, se o supervisor se sentiu preparado para exercer suas funções e como avaliam sua preparação mediante as suas atribuições e suas realizações. Obtivemos as seguintes respostas: os supervisores 2 (dois), 4 (quatro) e 5 (cinco) destacam que deveria ter formação sobre as informações importantes do projeto, como parte da burocracia relacionada a documentos, relatórios e reuniões.

Complementando seu posicionamento supervisor 5 (cinco) destaca que essa formação deveria ser feita em conjunto com os coordenadores, para que acontecessem trocas de experiências entre eles, para que ambos alcancem os objetivos do programa juntos.

Ainda sobre as formações, os supervisores 1 (um) e 3 (três) destacam suas opiniões sobre quais deveriam ser as formações dos supervisores no geral. O primeiro aponta que para ser supervisor o professor deveria ser formado em Pedagogia e em Supervisão, para assim desenvolver suas funções dentro do programa. Já o segundo considera como ideal que o supervisor tenha mestrado para melhor desenvolver suas atribuições e auxiliar os futuros professores da educação básica.

Em seguida os entrevistados foram questionados sobre se sentir preparados para exercer todas as suas funções como supervisor do programa.

De acordo com as respostas os supervisores 1 (um) e 2 (dois) destacam que de início não se sentiram preparados para exercer todas as suas funções como supervisores do programa, essa confiança só veio no decorrer da realização de suas atribuições, onde passaram a assimilar melhor as suas funções e puderam contribuir ainda mais para o desenvolvimento de todos os envolvidos no programa.

Já o supervisor 3 (três) destaca que devido a sua função de coordenadora na escola participante do projeto, se sentiu confiante pois supervisionar é uma das funções de seu trabalho, mas destaca que se sentia limitada em relação ao aprofundamento em estudos teóricos, acredita que essa limitação se dava devido as suas muitas funções, tanto do programa quanto do seu trabalho.

Por último o supervisor 5 (cinco) destaca que se sentiu preparado, mas em alguns momentos se sentiu impotente diante de alguns fatos que ocorreram, como a mudança de coordenador. Segundo ele, devido esse acontecimento não houve o cumprimento adequado do cronograma.

## Sobre a escola como espaço de formação docente

Nessa última parte do trabalho analisamos a visão dos supervisores do PIBID, sobre a potencialidade da escola como espaço de formação docente, na qual explicitaram se consideram a escola como um espaço importante e suficiente de formação.

Quando questionados sobre se se sentiam preparados, junto com a sua escola, para assumir a responsabilidade pela formação dos futuros professores, todos os entrevistados responderam que sim. No entanto, nos depoimentos dos supervisores 1 (um), 2 (dois), e 3 (três), nota-se que ambos se dizem preparados dentro do que consideram o papel da escola, ressaltando ser de extrema importância essa relação de parceria entre as escolas e universidades, pois é essa parceria que faz com que sejam obtidos bons resultados. O supervisor 5 (cinco) demonstra em seu depoimento, um sentimento de estar preparado junto a escola, onde cita que a escola é um espaço de ampla estrutura que dá bases a sua atuação, e a medida que expõe suas experiências aos alunos bolsistas, está contribuindo para a formação não só dos alunos, mas sua também.

Questionados ainda sobre as possibilidades da escola como espaço de formação, os entrevistados vão destacar questões diversas para enfatizar que sim, a escola representa um vasto campo de possibilidades para a formação docente.

No caso o supervisor 1 (um) ressalta o cotidiano da escola como espaço privilegiado de formação, “porque envolve o conhecimento da realidade do educando. O bolsista se depara com dificuldades de aprendizagem, conflitos familiares que os alunos acabam trazendo para a sala de aula, a falta de materiais didáticos e pedagógicos.” (SUPERVISOR 1) O supervisor 2 (dois) lembra que a escola não deveria ser pensada apenas como local de uma preparação técnica do professor e que ela não vai resolver tudo sozinha. Considera que a relação escola/universidade passou a ser amadurecida de um certo tempo para cá. “Acredito que [escola] é um espaço extremamente importante, mas que é necessário haver a colaboração e participação de outros órgãos para auxiliar nesse processo de ensino e aprendizagem”. (SUPERVISOR 2) Em linha semelhante de raciocínio o supervisor 3 (três) resgata o papel do pedagogo na escola. Pois esse profissional pode dinamizar esse processo de formação e evitar a dicotomização entre teoria e prática. Já o supervisor 5 (cinco) leva a discussão para o campo da formação continuada, considerando que a escola precisa assumir um protagonismo em relação a essa formação.

Em tese, a escola deveria ser um espaço contínuo de formação docente, porém nos últimos dois anos, isso não vem ocorrendo, pois o governo deixou de investir na nossa formação continuada e isso de certa forma tem prejudicado nosso processo de formação enquanto docente. (SUPERVISOR 5)

Mediante a análise das questões da entrevista referentes à escola como local de formação docente, observa-se que todos consideram a escola como um espaço propício para essa formação, na qual abre um leque de possibilidades, aprendizagens e experiências.

Por último os entrevistados foram questionados sobre a escola ser capaz de realizar essa formação docente sozinha, tendo em vista seus recursos, suas estruturas e seus objetivos. Nesse caso percebemos que os entrevistados foram unânimes em considerar que a escola não estaria preparada para assumir integralmente a formação docente. Embora tenham a convicção de que não se deva fazer formação docente sem a escola, não seria essa, sozinha, capaz de desenvolver essa formação.

O supervisor 1 (um) ressalta o papel da universidade nesse processo e a necessidade de fazer um alinhamento de objetivos. “A escola não dá conta de desenvolver esse papel sem a universidade, [...]. Essas parcerias são importantes para o desenvolvimento, desde que ambos tenham o mesmo objetivo. (SUPERVISOR 1)

Para o supervisor 2 (dois) a proximidade da escola com a universidade é um item indispensável, não só para a formação docente, mas para os objetivos da própria escola. E para o supervisor 3 (três) o papel de formação docente não é da escola e sim da universidade, a escola pode e deve colaborar. Então na visão do entrevistado a pergunta deveria ser inversa:

Acredito que a reflexão seria a universidade seria capaz de formar bons professores sem a parceria da escola, pois, cabe a universidade desempenhar esse papel, não compete à escola formar sozinha professores, mas compete a mesma contribuir com o processo de formação, uma vez que é na escola que esses futuros profissionais atuarão, não se pode conceber uma formação exclusivamente teórica sem atuar na prática no ambiente escolar, portanto, a escola desempenha papel fundamental na formação destes profissionais. (SUPERVISOR 3)

Podemos perceber que os supervisores 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) não concordam que a escola seria capaz de desenvolver tal função sozinha, mas que contribui com o processo de formação, visto que não se pode receber formação exclusivamente teórica ou exclusivamente prática, sendo assim é necessário que sejam estabelecidas relações de parcerias entre escolas e universidades.

Matheus (2014, p. 359) destaca que:

Epistemologicamente, as parcerias assumem que escolas e universidades são instituições diferentes que oferecem, cada uma, um conjunto diferente de saberes e de práticas. Pedagogicamente, as parcerias impõem arranjos próprios que impactam não somente naquilo que os participantes aprendem, mas, igualmente, nos modos como aprendem.

De acordo com a citação acima entende-se que as escolas e universidades são universos diferentes, que possuem suas particularidades, e apresentam conjuntos diferentes de saberes e práticas, mas que ambos em conjunto contribuem para o aprendizado de todos.

Nesse sentido, entende-se que a escola tem um potencial formador, mas não consegue desenvolver essa formação docente sozinha, pois está atrelada mais diretamente ao conjunto do fazer pedagógico. A universidade, como espaço de ampliação do conhecimento, de olhar mais abrangente da realidade, não pode se furtar ao seu papel de revisão teórico-prático dos problemas educacionais. Sendo assim é necessário que as duas instituições andem juntas, pois não se pode dissociar a teoria da prática. As teorias que são estudadas e analisadas criticamente na universidade são contextualizadas e ressignificadas no âmbito da escola e da prática docente.

## Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a compreensão dos supervisores do PIBID em relação à formação docente na prática escolar, no qual fizemos uma análise a partir da visão que eles têm sobre a escola ser um espaço com potencial de formar os futuros professores.

Ao analisar as respostas mediante essa indagação, fica evidente que os entrevistados consideram a escola um espaço importante de formação, que possibilita múltiplas aprendizagens, no entanto, ressalta não se pode realizar essa formação sem a participação da universidade.

Um ponto importante a ser destacado é que ambos os entrevistados percebem a importância dessa relação de parceria, escola e universidade, na formação de todos os envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, foi possível perceber o quanto o PIBID, ao estabelecer de forma mais efetiva essas relações, se torna um programa importante para a formação docente, pois atua não só na formação inicial, mas também na formação continuada dos professores supervisores, onde todos os envolvidos no programa estão em constante aprendizado.

Portanto, no decorrer dessa pesquisa procuramos responder as inquietações relacionadas a participação da escola na preparação para o magistério. Percebemos que, ainda que o espaço escolar tenha uma parcela importante das prerrogativas que envolvem a formação docente e que, historicamente tenha havido uma tendência de responsabilizar a escola por essa tarefa, ela não consegue desempenhar esse papel sozinha. Na compreensão dos supervisores do PIBID entrevistados, a universidade não pode se furtar a esse papel, seus objetivos e finalidades devem corroborar, junto com os objetivos da escola, para satisfazer o conjunto de aprendizado necessário para a docência.

## Referências

- ALARCÃO, I. (org.) et al. **Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão**. Porto Editora, 1996.
- ARTIOLI, C.L., ALMEIRA, J.S., LIMA, V.A. (org.) **Contribuições do PIBID/UFT para a docência**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- BORGES, C. T. **O Professor Supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** Fortaleza. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, 2015.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2010.
- COSTA, M.V. Feminização do magistério. 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
- FCC/SEP. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). /GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete, pesquisadores. **Textos FCC** v. 41. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120p.
- LOCATELLI, C. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 308-318, maio/ago. 2018.
- MATEUS, Elaine. Fernandes. Um Esboço Crítico Sobre “Parceria” na Formação de Professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30|n.03|p.355-384|Julho-Setembro 2014.
- ROMANELLI, Otaíza, O. **História da educação no Brasil:(1930/1973)**. 40. Ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SAVIANI, D. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Manual- **Procedimentos internos do programa - Pibid/UFT**. Palmas: UFT, 2014

Recebido em 30 de novembro de 2020.

Aceito em 11 de dezembro de 2020.