

ATUAÇÃO DAS SUPERVISORAS DO PIBID UFAPE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL¹

Elaine Cristina Nascimento da Silva ²

Angela Valéria Alves de Lima ³

Leila Nascimento da Silva ⁴

RESUMO

Este artigo teve como objetivo investigar a atuação dos professores supervisores no processo de (co)formação inicial dos pibidianos, de maneira a compreender os diversos saberes por eles utilizados nas orientações aos professores em construção. Realizamos um estudo de caso envolvendo três professoras supervisoras atuantes há um ano no PIBID UFAPE. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários on-line. Para analisarmos os depoimentos das professoras supervisoras do PIBID, partimos da concepção do professor como um profissional reflexivo e detentor de saberes diversos. A partir das análises, foi possível identificar que as professoras mobilizam, na sua atuação enquanto supervisora do PIBID, diferentes tipos de saberes, desde os profissionais, disciplinares e curriculares até os experienciais. Em relação às características que um professor precisa ter para atuar na função de supervisor do PIBID e, assim, orientar adequadamente os professores em formação, as professoras supervisoras elencaram aspectos como estar aberto ao diálogo, ser parceiro da escola, dos professores e dos pibidianos, ser um pesquisador e estudar continuamente, e gostar de ser professor. No que diz respeito às contribuições de atuação como supervisora do PIBID para a sua formação docente, as professoras externalizaram que a experiência tem lhes provocado a reflexão sobre a sua própria prática e a ampliação dos seus saberes docentes. Concluimos, portanto, que a atuação dos professores como supervisores do PIBID tem se mostrado essencial para a formação inicial dos futuros docentes, para a formação continuada dos professores envolvidos e para a valorização do magistério.

Palavras-chave: Pibid, Saberes Docentes, Professor Supervisor, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) permite a inserção de professores em formação inicial no contexto escolar com o objetivo de levá-los a articular diversos saberes que contribuem para a constituição de sua identidade docente, desde os primeiros semestres de uma licenciatura. Nesse processo, muitos sujeitos, com papéis bem delimitados, interagem, a fim de permitir que esse trabalho seja produtivo, levando os pibidianos (bolsistas e voluntários) a refletirem sobre a sua atuação nas escolas da educação

¹ Investigação realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Coordenadora institucional do PIBID na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, pibid@ufape.edu.br

³ Coordenadora da área de Letras (Língua Portuguesa) do PIBID na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, pibid.letras@ufape.edu.br

⁴ Coordenadora da área de Pedagogia do PIBID na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, pibid.pedagogia@ufape.edu.br

básica e sobre a integração entre os diversos saberes necessários para que essa prática aconteça.

Pode-se afirmar que essa realidade faz parte também do PIBID da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (doravante PIBID UFAPE), que, com suas duas licenciaturas, Pedagogia e Letras, mobiliza um relevante grupo de pessoas que atua em prol da formação inicial de 60 pibidianos, sendo 48 bolsistas e 12 voluntários. Dentre essas pessoas, destacam-se, a coordenadora institucional, as duas coordenadoras de área e os seis supervisores que, em conjunto, atuam na organização e aplicação de um variado leque de projetos e atividades em turmas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), e do Ensino Médio.

Embora cada um desses sujeitos tenha papel extremamente relevante no PIBID, no presente trabalho, optamos por discutir a atuação dos professores supervisores, por estes serem, dentro das escolas, o principal elo entre o planejamento das atividades dos pibidianos e a sua realização em sala de aula, influenciando diretamente nas diversas estratégias utilizadas pelos licenciandos em sua prática pedagógica.

Diante disso, surgiram as seguintes questões a serem investigadas: Que saberes são mobilizados pelas professoras supervisoras ao orientar os licenciandos do PIBID em sua atuação nas escolas? Que características elas acreditam que um professor precisa ter para atuar na função de supervisor do PIBID? O que elas podem aprender a partir dessa experiência de orientação?

Para responder a estas questões, delineamos como objetivo geral investigar a atuação dos professores supervisores no processo de (co)formação inicial dos pibidianos, de maneira a compreender os diversos saberes por eles utilizados nas orientações aos professores em construção.

Realizamos, assim, um estudo de caso envolvendo três professoras supervisoras atuantes há um ano no PIBID UFAPE, sendo uma da área de Pedagogia e duas da área de Letras. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários on-line.

Para analisarmos os depoimentos das professoras supervisoras do PIBID e respondermos às questões de pesquisa, partimos da concepção do professor como um profissional reflexivo e detentor de saberes diversos, conforme as discussões de Tardif (2024), Chartier (2007), Schön (1995; 2000) e Pimenta (2012).

Por fim, destacamos que, além desta introdução, o presente artigo possui também uma seção de metodologia com detalhes sobre os sujeitos investigados, o tipo e o instrumento de pesquisa; há ainda uma seção teórica com discussão sobre diversos saberes mobilizados no

processo de formação docente bem como em sua atuação profissional e, por último, temos alguns resultados e discussões dos dados coletados nesta pesquisa seguidos de breves considerações finais.

METODOLOGIA

Primeiramente, esta investigação se caracteriza como um estudo de caso. A esse respeito, Lüdke e André (1986) explicam que o estudo de caso é o estudo de um caso, o qual pode ser semelhante a outros, mas é ao mesmo tempo diferente, porque tem um interesse próprio e singular. O interesse do estudo recai, portanto, no valor que determinado caso tem em si mesmo, incidindo naquilo que ele tem de único e de particular. Diante dessa caracterização, nossa pesquisa se encaixa neste tipo de estudo, na medida em que focamos nas práticas, nos saberes e nas reflexões específicas das professoras supervisoras do PIBID UFAPE, entendendo-as como sujeitos singulares, atuantes em contextos educativos únicos e portadoras de trajetórias profissionais particulares.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, nós utilizamos o questionário de respostas abertas (Laville e Dione, 1999), através da ferramenta *Google Forms*. Optamos por usar este instrumento por acreditar que ele se adaptaria melhor à rotina de trabalho das professoras supervisoras investigadas, uma vez que seria possível fornecer-lhes ocasião e tempo necessários para exprimirem seus pensamentos pessoais e traduzi-los conforme as suas próprias palavras. Na intenção, pois, de responder às questões de pesquisa delineadas, o questionário foi composto pelas seguintes perguntas: 1) Que tipos de orientações você costuma dar aos bolsistas e voluntários do PIBID para ajudá-los na atuação deles no dia a dia da escola e da sala de aula? 2) Que conhecimentos você, enquanto professora mais experiente, percebe que mobiliza nestes momentos de orientação? 3) Para um supervisor(a) do PIBID ter uma boa atuação no Programa, quais características ele precisa ter? 4) Você acredita que sua experiência como supervisora do PIBID até o momento tem contribuído para sua formação continuada docente? Se sim, de que formas?

Responderam ao questionário os seis professores supervisores do PIBID UFAPE. Todavia, optamos por analisar as respostas das três professoras supervisoras que estão há mais tempo atuando no programa (1 ano), tendo em vista que os outros três professores ingressaram no PIBID há menos de 4 meses). Com esta escolha, tivemos a intenção de obter dados mais sólidos sobre a experiência dos professores em atuar como supervisores no PIBID.

A supervisora 1 atua no PIBID Pedagogia, é formada em Licenciatura em Pedagogia e é professora efetiva da rede municipal de ensino de Garanhuns-PE, atuando nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Já as supervisoras 2 e 3 atuam no PIBID Letras, são formadas em Licenciatura em Letras e são professoras efetivas da rede estadual de ensino em Garanhuns-PE. Todas as professoras participantes autorizaram o uso dos dados coletados nos questionários através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Tardif (2014), os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Ele define o saber docente como um saber plural, formado pela combinação coerente de diferentes saberes, a saber: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais são caracterizados como aqueles trabalhados (primordial, mas não exclusivamente) pelas instituições de formação inicial e continuada de professores. Estes, por sua vez, seriam formados tanto pelos saberes produzidos pelas ciências da educação (a partir dos resultados de pesquisas científicas que tomam os professores e alunos como objetos de seus estudos), quanto pelos saberes pedagógicos (os quais constituem o arcabouço ideológico para a profissão docente e orientam quanto modos de saber-fazer para a sua atuação em sala de aula).

No que se refere aos saberes disciplinares, esses dizem respeito aos saberes sociais culturalmente construídos e relativos aos diversos campos do conhecimento, os quais são definidos e selecionados pelas universidades. Da mesma forma que os saberes profissionais, estes também seriam transmitidos primordialmente pelas instituições de formação inicial e continuada de professores.

Já os saberes curriculares seriam os objetivos, os conteúdos e os métodos utilizados na instituição escolar para apresentar os saberes sociais que foram definidos e selecionados por ela mesma para a formação de sujeitos dentro da cultura erudita. Por sua vez, esses saberes são concretizados nos programas escolares.

Todos os saberes até agora definidos estão presentes na ação do professor. Todavia, Tardif (2014) destaca que há, ainda, saberes especificamente construídos e validados pelo professor através da experiência, no exercício de sua profissão e, por isso, eles são denominados de saberes experienciais (ou práticos). Tais saberes “bebem” nos outros saberes,

isto é, são forjados a partir dos anteriores. Além disso, eles seriam originados do confronto entre a prática do professor e as condições de exercício de sua profissão.

Além disso, ainda de acordo com Tardif (2014), para os professores, a interação cotidiana com os alunos em sala de aula funciona como uma espécie de teste de validade das suas competências e saberes experienciais. Assim, essa interação contribui para a geração, por parte do professor, de certezas particulares, dentre as quais está a confirmação da sua capacidade de ensinar e de alcançar um bom desempenho na sua profissão. Nesse sentido, a prática funciona como um espaço de aprendizagem do ofício docente, na medida em que nela os professores (re)avaliam e (re)validam constantemente a sua formação, excluindo o que não se aplica à sua realidade, mantendo o que se aplica, adaptando saberes e procedimentos e criando novos saberes (experienciais).

Todavia, essas certezas particulares (ou subjetivas) não ficam restritas ao próprio professor. Elas são constantemente socializadas com seus pares. Ora, é muito comum os professores compartilharem seus saberes uns com os outros, trocando materiais didáticos, “macetes”, modos de fazer etc., dividindo um saber prático sobre sua ação docente, não por obrigação, mas por necessidade de partilhar sua experiência. Como aponta Chartier (2007, p. 185-186), “o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de ‘receitas’, reunidas graças aos encontros e aos acasos”. Assim, a partir do confronto entre os saberes do professor e a experiência coletiva dos seus colegas de profissão, os saberes experienciais acabam adquirindo mais objetividade. “Nesse sentido, o docente não é apenas um prático mas também um formador” (Tardif, 2014, p. 52). O ideal, na perspectiva de Schön (1995; 2000), é que esses saberes experienciais construídos pelo professor sejam, cada vez mais, trazidos para a academia, de modo que esta se alimente deles.

Schön acredita, ainda, que a reflexão pode tornar o profissional mais habilidoso. É nesse sentido que o autor defende a necessidade de formar o professor para que ele se torne cada vez mais capaz de refletir na e sobre a sua prática. Concordamos com Pimenta (2012) quando ela destaca que, ao desenvolver tais ideias, Schön acaba abrindo as portas para a valorização da pesquisa na ação dos professores e criando as bases para a noção do professor como pesquisador de sua prática.

Não temos dúvidas de que o PIBID é um programa que favorece o “ser professor pesquisador”, tanto dos professores em formação como aqueles que já atuam profissionalmente e participam do programa no papel de supervisores ou ainda como regentes das turmas que os estudantes pibidianos atuam.

Em pesquisa realizada, Guimarães e Rolkouski (2018) aplicaram um questionário e realizaram entrevistas com professores supervisores de diversas regiões do Brasil, na qual buscaram discutir qual a contribuição desses supervisores para o desenvolvimento e formação inicial do aluno de graduação bolsista do PIBID, bem como para a formação continuada dos próprios supervisores.

Como um dos principais resultados do estudo, as autoras identificaram, nos depoimentos dados, que os professores supervisores se enxergam como professores-modelo para os pibidianos, atuando como guias na superação das dificuldades que vierem a encontrar dentro do ambiente profissional das escolas-campo (Guimarães; Rolkouski, 2018).

Ainda foi possível perceber que a troca de experiências entre os supervisores, os pibidianos e os professores orientadores da Universidade é fonte geradora de boas reflexões e debates sobre a realidade educacional. A união dessas experiências desenvolveu uma nova estruturação para resolução dos possíveis problemas que são frequentemente achados em sala de aula (Guimarães; Rolkouski, 2018).

É por reconhecer a relevância da atuação do professor supervisor como formador dos estudantes pibidianos que desenvolvemos esse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de alcançar o objeto deste artigo, nesse momento, buscamos articular a discussão teórica sobre os diversos saberes mobilizados pelo professor em sua atuação profissional com as respostas das supervisoras em nosso questionário on-line. Assim, para a análise dos depoimentos das professoras supervisoras, tomamos como base três categorias: “saberes mobilizados na atuação como supervisor”, “características necessárias ao supervisor PIBID” e “contribuições da experiência como supervisor”.

Em se tratando dos saberes que as professoras mobilizam na sua atuação enquanto supervisora do PIBID, as docentes explicitaram em suas falas que mobilizam diferentes tipos de saberes, desde os profissionais, disciplinares, curriculares até os experienciais (Tardif, 2014).

Assim, inicialmente observamos que as supervisoras dizem mobilizar saberes teóricos, relativos aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e pelas universidades (saberes profissionais), como fica nítido no trecho abaixo, retirado do depoimento da supervisora 2:

Ainda, procuro estudar e participar ativamente dos pressupostos teóricos orientados pela coordenação do PIBID e dessa forma acompanhar os saberes científicos aliados às experiências práticas dos pibidianos.

A troca de experiência e a valiosa oportunidade de perceber na prática, no chão da escola, a efetivação dos conhecimentos científicos e acadêmicos.

Como podemos observar, e em concordância com Pimenta (2012), o saber docente não é formado apenas “da prática”, mas também é nutrido “pela teoria”. A teoria, na verdade, parece assumir notável importância na formação docente, pois dota os professores de pontos de vista diferentes e oferece perspectivas de análise de sua prática.

Interessante, todavia, observar que a mobilização de tais saberes teóricos parece acontecer, segundo as falas das professoras supervisoras, sob o filtro da experiência, focando as práticas de sala de aula. A esse respeito, Chartier (2007) explica que os professores selecionam e retributam os saberes teóricos que julgam interessantes sobre o fazer de sala de aula como “saberes para a ação”. Assim, “cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso”. (Chartier, 2007, p. 204).

Ainda sobre os saberes profissionais, as supervisoras demonstraram mobilizar saberes pedagógicos importantes ao exercício da docência:

Costumo orientá-los em relação [...] às propostas de atividades que envolvam a turma e à avaliação da aprendizagem. Lembro que é importante observar o perfil de cada turma acompanhada para aplicar estratégias adequadas a estes perfis, bem como assumir uma postura firme diante dos desafios presentes na sala de aula. (Supervisora 3)

Como podemos observar na fala da supervisora 3, ela destaca alguns conhecimentos docentes pertencentes a uma “didática geral”, isto é, não relacionados a uma área do conhecimento específica (no caso da professora supervisora, ao ensino de língua portuguesa) e úteis ao fazer docente de todo e qualquer professor, como a necessidade de planejar atividades significativas para os alunos e de acordo com o perfil da turma, realizar atividades avaliativas das aprendizagens dos alunos e manter uma postura de firmeza em sala de aula em situações desafiadoras.

Tais situações são constantemente levantadas pelos pibidianos como aquelas para as quais se sentem menos preparados, possivelmente porque, no conjunto de saberes profissionais, incluindo aqueles construídos no seu processo de formação inicial na universidade, as dificuldades de gerenciamento de uma sala de aula, como a indisciplina de

muitos estudantes e a falta de interesse em participar das atividades propostas, são pouco discutidas ou tomadas como objeto de reflexão. Percebemos, no acompanhamento do trabalho com os pibidianos, que tais discussões são de extrema relevância, pois os auxiliam na solução de conflitos e na organização do tempo pedagógico, por exemplo, levando os licenciando a se sentirem mais seguros no desenvolvimento de suas atividades com os alunos da escola em que atuam.

Foram também mencionadas algumas habilidades gerais que seriam colocadas em prática durante a atuação das professoras como supervisoras: “[...] percebo que mobilizo a criatividade [...] Também o pensamento crítico, adaptabilidade diante das situações diversas e inteligência emocional [...]” (Supervisora 1). Vale destacar, ainda, o depoimento da supervisora 1 que, ao ser questionada sobre que orientações fornece aos pibidianos para ajudá-los na realização das atividades, demonstrou mobilizar elementos de sua concepção de professor ideal:

Que observem tudo, anatem, estudem, que mostrem vontade de aprender e de ajudar nas atividades desenvolvidas na escola e na sala de aula. E que também considerem a troca e o diálogo como uma forma de construir conhecimento sobre a docência. (Supervisora 1)

Por meio desta fala da supervisora 1, notamos que, para ela, um professor precisa ter certas características, como ser observador, sistemático e estudioso, bem como ser aberto às mudanças e ter iniciativa na realização das atividades docentes, características estas que, por julgar imprescindíveis ao fazer docente, se preocupa em ajudar os futuros professores a construírem.

Já na fala da supervisora 3, da área de Letras/Língua Portuguesa, fica nítida a sua mobilização de saberes disciplinares, relativos ao ensino da Língua Portuguesa (LP), tais como o trabalho com os gêneros textuais, com os eixos de ensino da LP e com o dispositivo de planejamento do trabalho com os gêneros textuais “sequência didática”:

É um momento muito importante porque há uma troca de experiências, em que partilhamos conhecimentos sobre o trabalho com os gêneros textuais através da sequência didática. Os conhecimentos mobilizados são: leitura, escrita, oralidade, compreensão textual, análise linguística, entre outros. (Supervisora 3)

Vemos, pois, as professoras supervisoras selecionarem e mobilizarem na orientação aos pibidianos saberes relativos às áreas de conhecimento a serem ensinadas em sala de aula.

Como os subprojetos do PIBID UFAPE têm como foco o ensino da Língua Portuguesa, conteúdos desta disciplina são inevitavelmente mobilizados.

Da mesma forma, a supervisora 3 ainda externaliza mobilizar os seus saberes curriculares, relativos aos conhecimentos a serem ensinados previstos nos currículos que orientam o ensino da língua materna em Pernambuco:

Costumo orientá-los em relação aos gêneros que podem ser trabalhados, partindo sempre do currículo de Pernambuco [...] (Supervisora 3)

Como professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a supervisora 3 conhece o Currículo de Pernambuco e os gêneros textuais indicados para o trabalho em cada ano e, sobretudo, reconhece a necessidade de tomar como referência as prescrições que recebem da Secretaria de Educação. Como base nisso, então, se preocupa em compartilhar com os futuros professores esse conhecimento.

As supervisoras sinalizam, ainda, que mobilizam saberes experienciais, ressaltando que o PIBID permite valiosas trocas de experiências entre o professor supervisor e os futuros professores. A supervisora 2 ressalta, inclusive, que uma das orientações que ela fornece aos pibidianos é que observem e analisem criticamente a sua prática enquanto professora:

Que possam observar atentamente a minha prática docente e que a partir dela tracem o seu perfil, eliminando o que não é positivo e melhorando os aspectos que podem contribuir com a sua formação (Supervisora 2).

Interessante observar que, em tal fala, a professora não se coloca na posição de detentora de verdades absolutas sobre o fazer docente; ao contrário, admite que sua experiência docente pode, sim, trazer contribuições para a formação dos pibidianos tanto no sentido de inspirá-los a fazer semelhante, como no sentido de ter sua prática criticada e repensada.

Silva (et al, 2020), ao discutir sobre as percepções dos supervisores sobre “ser o professor formador”, percebe o PIBID justamente como esse programa capaz de favorecer a troca de experiências e que transforma a escola em locus de formação:

O PIBID objetiva que a formação aconteça da melhor maneira possível, unindo os conhecimentos adquiridos na universidade com a prática necessária para o aperfeiçoamento profissional, e é a parceria e troca de informações e saberes entre os futuros docentes, os coordenadores e os supervisores que faz com que a escola pública onde se realiza o programa

assuma o “espaço híbrido” de formação que é idealizado por Zeichner (2010).

Em relação às características que um professor precisa ter para atuar na função de supervisor do PIBID e, assim, orientar adequadamente os professores em formação, as professoras supervisoras elencaram aspectos como estar aberto ao diálogo, ser parceiro da escola, dos professores e dos pibidianos, ser um pesquisador e estudar continuamente, e gostar de ser professor, como fica claro na fala da supervisora 3:

Gostar de ser professor, acolher, escutar e estar sempre atento às necessidades e desafios dos pibidianos. Abrir espaços para que os bolsistas possam desenvolver as suas atividades, aceitar sugestões para melhorar a sua prática docente. (Supervisora 3)

De fato, as professoras supervisoras têm se destacado por suas habilidades de liderança dentro da escola, pelas suas boas relações com todos os que fazem parte da comunidade escolar, pela capacidade de articular as ações do PIBID às ações escolares, pela sensibilidade em relação aos desafios de se constituir docente nos dias atuais e por serem professoras em constante estado de mudança. Em decorrência justamente deste perfil, os alunos veem nas professoras supervisoras um modelo de docente e buscam aprender com elas como também se construir como docente. Essa constatação feita pelo nosso estudo converge com os resultados encontrados por Guimarães e Rolkouski (2018) em sua pesquisa, reforçando a importância da figura do Professor-Supervisor no PIBID.

No que diz respeito às contribuições de atuação como supervisora do PIBID para a sua formação docente, as professoras foram unânimes em externalizar que o contato delas com os pibidianos e a ação de orientá-los em suas atividades nas escolas têm lhes provocado a reflexão sobre a sua própria prática e a ampliação dos seus saberes docentes:

Contribuído de forma muito significativa, pois os pibidianos chegam com ideias que instigam a reflexão, chegam com uma bagagem teórica imensa e nós, enquanto supervisores, precisamos mostrar a relação entre a teoria e a prática, aprendendo também com eles durante todo o processo. (Supervisora 1)

É um programa que contribui significativamente com a minha formação continuada, uma vez que ao agir na formação dos pibidianos, reflito também a minha prática, posso mudar ou rever as minhas concepções de ensino/metodologia e nesta ação/reflexão iluminar o meu fazer pedagógico, como aprendi com o professor Paulo Freire “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar” (Freire, 2001, p. 42). (Supervisora 2)

A minha experiência como supervisora do PIBID tem contribuído muito para repensar e refletir sobre a minha prática pedagógica. Além disso, o contato com as discussões e pesquisas, realizadas no ambiente acadêmico, amplia os conhecimentos que obtive durante a minha formação acadêmica e profissional. (Supervisora 3)

Através das falas acima, se torna perceptível o papel que o PIBID tem desempenhado na formação continuada das professoras supervisoras envolvidas, na medida em que contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas já desenvolvidas através da troca de saberes entre a escola e a universidade. É nesse sentido que Schön (1995; 2000) defende a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos através da reflexão, análise e problematização desta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo compreender os diversos saberes mobilizados por três professoras supervisoras no processo de orientação das atividades dos pibidianos no contexto escolar. Como ficou perceptível, na análise dos dados coletados com o questionário on-line, as professoras, nesse processo, lançam mão de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, atuando e agindo numa perspectiva colaborativa com os licenciandos, para os quais propõem uma formação reflexiva que considere a integração entre aquilo que aprendem na universidade e o que vivenciam na escola.

As professoras supervisoras também demonstram preocupar-se com a própria formação, reconsiderando, a partir das vivências com os pibidianos, a sua prática pedagógica, apontando para uma retroalimentação com base nas propostas de trabalho construídas e desenvolvidas pelos licenciandos dentro do contexto escolar.

Parece-nos que tais resultados apontam para uma necessidade de pesquisas que compreendam de forma mais detalhada o impacto da presença do PIBID na formação continuada desses profissionais que, sem dúvida alguma, têm fundamental importância na constituição da profissão docente de nossos formandos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a participação dos professores supervisores do PIBID nesta investigação que busca compreender a sua atuação e contribuição no processo de orientação das atividades dos pibidianos no chão da escola.

Agradecemos, ainda, às escolas parceiras que têm permitido à universidade estabelecer estreita parceria com seus professores num processo de estreitamento de laços e de coformação de profissionais para a educação básica.

Agradecemos, por fim, à CAPES pela concessão das bolsas que possibilitam o trabalho de um conjunto de profissionais que se dedicam a compreender a formação docente numa importante integração entre a escola e a universidade.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2007. p. 185 a 208.

GUIMARÃES, Enderson Lopes; ROLKOUSKI, Emerson. Supervisores do PIBID: contribuições para a formação de futuros professores de matemática. *Cadernos de Educação*, Ufpel, n. 58, p. 41- 59, Jan./Jun. 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17 a 52.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Anderson Gonçalves da et al. O supervisor do PIBID: percepções sobre ser o professor formador. In: *Anais do VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/anais-vii-conedu---edicao-online>. Acesso em: 06/10/2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.