



## O PROFESSOR DA ESCOLA COMO COFORMADOR DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID

**Paula Cortezi Schefer Cardoso Schardong** – paulacortezi.schardong@gmail.com  
Universidade Federal do Delta do Parnaíba, UFDPAr, Parnaíba, Piauí, Brasil;  
<https://orcid.org/0000-0002-9928-4079>

**Ana Paula Seixas Vial** – anavial@ifsul.edu.br  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil;  
<https://orcid.org/0000-0002-8699-0644>

**RESUMO:** O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública educacional, sendo um de seus intuitos incentivar o protagonismo dos professores das escolas na formação inicial de estudantes de licenciatura. Considerando que ter o acompanhamento de um professor supervisor é relevante para o desenvolvimento profissional de colegas ingressantes na docência (MALDEREZ, 2001; INGERSOLL; SMITH, 2004; MANN; TANG, 2012; CLARKE *et al.*, 2014), este trabalho objetiva analisar o que os Pibidianos, os estudantes de licenciatura do Programa, relatam acerca do papel do professor supervisor, que é o professor da educação básica, como coformador. Para isso, foi criado um questionário eletrônico, enviado aos coordenadores do Pibid de todo o Brasil para que os Pibidianos pudessem respondê-lo. Houve um total de 1.051 respostas ao questionário. Os entrevistados responderam a uma afirmação na qual deveriam avaliar, com base na escala Likert, se o professor supervisor tem um papel importante como seu coformador, além de poder tecer comentários facultativos sobre as suas respostas. Os resultados indicam que os respondentes desta pesquisa consideram que o professor das escolas públicas têm papel central na sua formação docente devido aos seguintes aspectos: (1) sua presença constante e seu envolvimento no planejamento das aulas; (2) construção colaborativa da formação entre supervisor e Pibidiano; (3) aproximação entre teoria e prática nas atividades docentes; (4) diminuição das angústias e medos e suporte emocional oferecidos pelo supervisor; e (5) compreensão dos estudantes da educação básica como sujeitos que também contribuem para a formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Pibid; Política pública educacional.

### 1 INTRODUÇÃO

O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma política pública educacional que tem como objetivo aproximar estudantes dos cursos de licenciatura com a prática docente ainda no início dos seus cursos de graduação. Para isso, são concedidas bolsas remuneradas não apenas para o bolsista de iniciação à docência, aluno da licenciatura, mas também para o professor supervisor, docente da educação básica que acompanha o bolsista de iniciação à docência; para o coordenador de área, docente universitário que coordena o subprojeto e orienta os Pibidianos; e para o coordenador institucional, professor universitário responsável perante a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo projeto institucional na Instituição de

Ensino Superior (IES) (art. 4º, Decreto nº 7.219/2010). Há ainda a chance de participação no Programa como voluntários.

Em 2013, o Pibid foi o segundo maior programa da Capes e da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, contando com 62.070 bolsas, de acordo com o Relatório de Gestão Pibid (BRASIL, 2013)<sup>1</sup>. De acordo com o Edital nº 23 de 2022, estão previstas cerca de 30 mil bolsas de iniciação à docência para o Pibid e cerca de 30 mil bolsas também para o Residência Pedagógica (RP), outro programa institucional voltado para a inserção dos estudantes de licenciatura na prática docente no contexto escolar, porém destinado àqueles que estejam cursando a partir da segunda metade do curso de graduação.

Além de promover a incursão do aluno de licenciatura no cotidiano escolar, o Pibid também busca atingir, conforme o Art. 3º do Decreto nº 7.219/2010, os seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tomando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Além de valorizar o magistério e promover a aproximação da teoria com a ação docente, o programa também tem por finalidade melhorar a qualidade da educação básica nas escolas públicas, principalmente elevando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ressaltamos aqui o quinto objetivo, o qual trata diretamente do papel do professor da escola pública na formação docente de estudantes de licenciatura. Sendo essa uma das metas do Programa, é pertinente investigar se e de que modo os professores da educação básica estão atuando de fato como coformadores de seus futuros colegas de profissão. Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar o que os Pibidianos relatam acerca do papel do professor supervisor, que é o professor da educação básica, como coformador.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

De modo a atingir tal objetivo, um questionário eletrônico foi criado e encaminhado a todos os coordenadores institucionais do Pibid. Foram aceitas respostas de licenciandos ainda atuantes ou já egressos do Pibid de todas as áreas contempladas no Programa<sup>2</sup>. Para este artigo, analisamos as respostas dadas pelos Pibidianos, quer dizer, os estudantes de licenciatura que participam do Programa, atuantes ou egressos, relacionadas ao papel do professor supervisor como coformador durante a sua atuação no Programa. O questionário recebeu um total de 1.051 respostas, tendo sido analisado quantitativamente e qualitativamente.

As pesquisas acerca da formação inicial docente destacam a importância do acompanhamento de professores novatos no exercício da profissão docente por colegas mais experientes naquele contexto de ensino a fim de aprender sobre seus papéis e funções (MANN; TANG, 2012). Programas como o Pibid podem estabelecer essa colaboração entre professores, entre formação inicial e continuada, uma vez que, conforme Pérez Gómez (1995), o currículo da formação de professores deve ter a prática como seu eixo central. Logo, pesquisas como as propostas neste estudo são relevantes, pois buscam descrever o papel do professor supervisor na formação de seus futuros colegas a partir das experiências relatadas pelos licenciandos participantes desse Programa.

O artigo está dividido em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Na seção dois, discorreremos sobre formação de professores e mentoria, de uma forma mais ampla, e de formação docente no contexto do Pibid, de forma mais específica. Já a terceira seção apresenta a metodologia empregada neste estudo. Os resultados e a discussão são trazidos na quarta seção. Por fim, a seção cinco discute algumas considerações com base nos resultados obtidos.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE E PIBID

A prática deve ser central no currículo da formação de professores e, portanto, é preciso negar a separação entre teoria e prática no âmbito do desenvolvimento profissional docente (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Para isso, Pérez Gómez sugere um caminho orientado pela racionalidade prática, de modo que seja oportunizado um espaço de formação para a reflexão sobre a prática, tendo em vista que os professores precisam lidar cotidianamente com situações problemáticas provenientes da concretude do exercício da profissão. Assim, é necessário que seja constituído o pensamento prático do professor por

---

<sup>2</sup> Este estudo foi realizado como trabalho final de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2017. Devido ao seu caráter exploratório e pelo tempo exíguo para a sua entrega como item de avaliação da disciplina, a presente pesquisa não tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa. No entanto, para garantir o anonimato dos participantes, não foi pedida a sua identificação, como nome ou quaisquer documentos, para o envio do questionário. Antes de iniciar o questionário, os respondentes completaram um formulário eletrônico consentindo a sua participação nesta pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

meio de reflexão conjunta e recíproca entre bolsista de iniciação à docência e professor supervisor, no caso do Pibid.

No Programa, a formação de professores é realizada dentro da própria profissão, no próprio exercício docente, com a colaboração de professores experientes na área. A organização do programa vai ao encontro do que Nóvoa (2009) afirma de que “não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p. 17).

De modo que haja uma colaboração mais próxima entre universidade e escola no desenvolvimento profissional docente, algumas iniciativas, como a mentoria e a indução, buscam promover essa formação entre pares. Mann e Tang (2012) afirmam que essas práticas de indução e mentoria têm sido usadas de forma intercambiável porque os programas de mentoria são a forma predominante de indução do professor à sua atividade profissional. Em outros países, como Inglaterra, País de Gales, Canadá, China, Estados Unidos da América (entre outros), existem programas chamados *induction programs*, *mentoring programs* ou *mentorship programs*, geralmente voltados à professores já formados e em início de carreira. No Brasil, programas federais como o Pibid e o RP, por exemplo, poderiam ser considerados programas de indução, pois vão além de apenas orientar o futuro professor, mas promovem a colaboração entre diferentes agentes na escola e na universidade.

A definição de mentoria seria “o apoio dado por uma pessoa (geralmente mais experiente) ao crescimento e aprendizado de outra” (MALDEREZ, 2001, p. 57) de modo a inserir o professor novato na cultura da profissão e naquele contexto específico de ensino. Já o termo indução é o processo pelo qual professores novatos aprendem sobre seus papéis e funções como professores (MANN; TANG, 2012) e é considerada como uma ponte para transformar o estudante de licenciatura em professor (INGERSOLL; SMITH, 2004). Por ser uma proposta mais ampla, a indução pode acontecer por outras iniciativas além da mentoria, como sessões de orientação, colaboração relacionada à área de estudos, oficinas de desenvolvimento, cargas de trabalho reduzidas e apoio extra em sala de aula. Assim sendo, a mentoria contribui para que tanto o estagiário quanto o professor supervisor estabeleçam uma relação de confiança mútua que leva ao desenvolvimento e crescimento profissional de ambos (HALAI, 2006), sendo uma das possibilidades de suporte à indução e ao incentivo da profissão docente.

É importante destacar essa via de mão dupla na formação inicial e continuada, visto que todos se beneficiam no processo. Por meio dos estagiários e, aqui, dos Pibidianos, o professor da escola regular, aqui chamado de professor supervisor, pode revisitar a sua prática por outras perspectivas, uma vez que os acadêmicos em formação tendem a ser mais jovens e acabam trazendo experiências da juventude e de suas práticas sociais que talvez estejam mais próximas dos estudantes da educação básica, o que pode

colaborar proficuamente com as metodologias e materiais (didáticos ou não) utilizados pelo professor supervisor. Ainda, pode retomar conceitos teóricos a fim de conseguir oferecer uma orientação que dê subsídios para os problemas da concretude da prática, o que pode também fazer esse professor em serviço aprofundar seus conhecimentos também.

A importância dos mentores está no auxílio que oferecem aos professores em formação inicial, como aprender com as situações inesperadas de salas de aula, por exemplo (EDWARDS, 1998). Ingersoll e Smith (2004) afirmam que os professores que receberam inúmeras formas de suporte no seu primeiro ano em sala de aula tiveram a probabilidade menor de trocar de escola ou de largar a profissão. He (2009) legitima essa afirmação, tendo em vista que defende que “grande parte do sucesso que um professor no seu primeiro ano experimenta está ligado a experiências de mentoria de qualidade que promovem identidade profissional positiva, resiliência e a crença de que seus esforços como professores fazem a diferença” (HE, 2009, p. 273).

Tendo em vista a relevância do professor supervisor na formação de seus futuros colegas de profissão, é preciso compreender quais são as suas características, bem como de seus papéis de modo a mapear as contribuições que ele pode ter na formação de futuros professores. De acordo com Richards e Farrell (2011), as características dos melhores professores supervisores são a experiência, o gosto por oferecer orientação, a disposição de considerar diferentes abordagens na sua prática docente e a disponibilidade de se encontrar com os estagiários fora da sala de aula para lhes oferecer críticas construtivas, encorajá-los e apoiá-los. Assim, podemos observar que a experiência em sala de aula, a atenção e o interesse são as características consideradas relevantes em um professor supervisor. Ainda, os professores mentores podem ter com o seu aluno-professor os seguintes papéis de modelo, mentor e guia (WEASMER; WOODS, 2003), bem como de conselheiro, orientador, parceiro, educador (RUSSELL; RUSSELL, 2011).

Por meio de uma extensa revisão de literatura, Clarke, Triggs e Nielsen (2014) propõem 11 categorias que sugerem as variadas formas que os supervisores participam na formação de futuros professores. Como *provedores de feedback*, oferecem retorno sobre a atuação dos estagiários. Como *guardiões da profissão*, participam da avaliação dos estagiários. Como *modeladores da prática*, dão exemplos de como ensinar e, gradualmente, propõem uma prática mais reflexiva. Como *apoiadores da reflexão*, discutem aspectos profundos da prática docente, colaborando para a formação do estagiário e a sua própria. Como *provedores de contexto*, ajudam na ambientação do estagiário ao seu contexto específico de ensino. Como *convocadores de relações*, abrem espaço para uma conexão mais significativa com o estagiário ao dar atenção, ao tomar para si a responsabilidade de orientar o estagiário e ao criar um bom relacionamento para que a aprendizagem aconteça. Como *agentes de socialização*, apresentam aos estagiários modos de ser e de

participar na profissão docente. Como *advogados do prático*, oferecem conhecimento acerca do funcionamento cotidiano da sala de aula e do fazer docente. Como *coletores de conhecimento*, aproveitam a oportunidade para se desenvolverem profissionalmente pela relação com a universidade e com o estagiário. Como *aceitadores da mudança*, dão espaço e liberdade para o estagiário atuar, sem julgamentos prévios. Finalmente, como *professores de crianças*, querem auxiliar a formação da próxima geração de professores, mas colocam a experiência dos seus alunos em primeiro lugar, podendo ficar relutantes caso notem que o estagiário possa não dar conta da prática docente ou que possam repetir uma experiência difícil que tenham tido previamente com outros estagiários.

No contexto do Pibid, o estudo de Fabris e Oliveira (2013) propõe-se a analisar o que 19 professores supervisores e 61 Pibidianos aprendem sobre docência com o Programa. Para isso, as autoras investigaram cinco cursos de licenciatura participantes do Pibid-UNISINOS/RS: física, letras, matemática, pedagogia e biologia. A pesquisa envolveu duas etapas de geração de dados, sendo a primeira a aplicação de um questionário que focou nas experiências desses sujeitos nos processos de iniciação à docência, e a segunda a análise de nove blogs produzidos pelos participantes do estudo. Fabris e Oliveira (2013) afirmam que “o programa desenvolve as bases da formação de professores no acompanhamento, na formação-em-situação e integração na cultura profissional docente” (FABRIS; OLIVEIRA, 2013, p. 445).

A pesquisa desenvolvida por Gonzatti e Vitória (2013) está em consonância com o estudo supracitado. As autoras analisaram quatorze entrevistas semiestruturadas de bolsistas de iniciação à docência do Centro Universitário Univates (UNIVATES). O objetivo de Gonzatti e Vitória é analisar de que maneira as experiências vivenciadas no Pibid proporcionaram desenvolvimento profissional para os licenciandos que atuam como bolsistas de iniciação à docência. Os dados revelam que, para os Pibidianos, por estarem inseridos nas escolas atuando como professores, há uma possibilidade de reflexão sobre a trajetória de formação e o reconhecimento da sua identidade docente.

Cabe ressaltar também o que pesquisas anteriores mencionaram sobre a preparação que o professor supervisor da educação básica tem (ou não) para orientar os Pibidianos. Nesse sentido, Noffs e Rodrigues (2016) afirmam que um fator importante é a receptividade do professor da escola e o entendimento de que ele é também coformador durante o período de prática do bolsista em sua sala de aula.

Essa necessidade de compreensão do papel do professor da escola como coformador está em consonância com o estudo realizado por Benites *et al.* (2012). Os autores avaliam em seu estudo que os professores da escola entendem a importância do estágio na formação de futuros professores, porém não

se sentem preparados para realizar a mediação necessária para auxiliar no desenvolvimento profissional do estagiário.

Deimling e Reali (2020) analisaram de que maneira as orientações dos professores supervisores do Pibid têm sido desenvolvidas e compreendidas pelos diferentes sujeitos envolvidos no Pibid. As autoras entrevistaram 18 professores, entre eles coordenadores, colaboradores e supervisores, e 48 estudantes, todos participantes de quatro subprojetos do Pibid de uma universidade federal brasileira, a citar: Física, Letras-Português/Inglês, Matemática e Química. A partir da análise de dados, as pesquisadoras identificaram que a participação dos professores supervisores contribuiu tanto com a formação deles quanto com a sua prática. Ainda, os dados apontam que houve uma aproximação da universidade e da escola, “numa perspectiva de formação recíproca, colaborativa e contínua que pode possibilitar, como consequência, intervenções na própria prática educativa” (DEIMLING; REALI, 2020, p. 15). Por outro lado, as autoras apontam que há professores supervisores que não se engajam com o Programa. Dessa forma, as autoras propõem uma reflexão acerca das condições de trabalho desses profissionais, bem como discutem a necessidade de ações formativas para que esses professores supervisores possam atuar (e compreendam o seu papel) como coformadores de seus futuros colegas.

Já a pesquisa de Oliveira *et al.* (2021) investigou os sentidos que os professores supervisores atribuem às atividades experienciadas na universidade e nas escolas. Os autores analisaram 24 relatórios produzidos por oito professores supervisores participantes do subprojeto Laboratório de Práticas Pedagógicas (Laprape), no curso de Pedagogia. Os resultados indicam que os supervisores entendem que o Programa possibilita a troca de experiência entre os participantes. Ademais, o grupo colaborativo de estudos do subprojeto Laprape contribuiu com a troca de saberes, experiências e aprendizagens entre os participantes. Os autores concluem que a participação dos supervisores nesse Subprojeto fomentou a reflexão tanto sobre a sua formação quanto a sua prática docente, bem como contribuiu com a articulação entre teoria e prática.

Ao definirem princípios norteadores da formação de professores, Garcez e Schlatter (2017) defendem que ela se dá por meio de atividades de autorreflexão na prática e da vivência e reflexão coletiva sobre experiências situadas de docência. Ou seja, ao existirem oportunidades de os professores da escola básica compartilharem, discutirem e repensarem a sua prática, eles atuariam como professores-autores-formadores: ao mesmo tempo que exerceriam a docência de modo reflexivo e crítico, encontrariam entre seus pares parceiros na elaboração de propostas pedagógicas, com os quais construiriam, dialogicamente, novos conhecimentos sobre o fazer ensinar e o fazer aprender. O fato de a escola receber Pibidianos acaba sendo uma forma de propiciar esse tipo de formação a que os autores se referem.

### 3 MÉTODO E GERAÇÃO DE DADOS

No presente trabalho, analisamos as contribuições que o professor supervisor, aquele docente que acompanha as atividades dos Pibidianos na escola pública, oferece ao desenvolvimento profissional do futuro professor. Definimos esse recorte com base no trabalho de Pimenta e Lima (2012), que afirmam que parte do desenvolvimento profissional do futuro docente acontece na relação com o professor titular da escola regular.

Como este estudo tem como intuito analisar o papel do professor supervisor como coformador do Pibidiano do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, um questionário eletrônico foi encaminhado para os coordenadores institucionais do programa, cujos endereços de e-mail tivemos acesso por meio de lista publicada no site do Ministério da Educação<sup>3</sup>. Foram aceitas respostas de licenciandos que atuam ou já atuaram no Pibid, independente da sua área de atuação. O questionário eletrônico apresentou três partes: a primeira contou com perguntas demográficas; a segunda, com a proposição de uma afirmação, com base em alguns objetivos do Pibid (“A vivência no Pibid contribui para o desenvolvimento profissional do bolsista estudante de licenciatura”, “O Pibid contribui para a articulação entre teoria e prática” e “O professor supervisor tem um papel fundamental como coformador do bolsista de iniciação à docência”), e resposta com base na escala Likert (opções de 1 - discordo totalmente - a 5 - concordo plenamente); e a terceira, facultativa, na qual os respondentes poderiam tecer comentários acerca da sua resposta da segunda parte do questionário.

No recorte deste trabalho, serão analisadas as respostas de apenas uma asserção da segunda seção do questionário: “O professor supervisor tem um papel fundamental como coformador do bolsista de iniciação à docência”. Em primeiro lugar, nós analisamos quantitativamente as respostas na escala Likert de modo a obter respostas padronizadas, e, em segundo lugar, foi utilizado o método de codificação de Saldaña (2009) para a análise dos comentários facultativos a fim de obter respostas qualitativas (“Comente sobre seu aprendizado com o professor supervisor: você tem contato com o professor supervisor regularmente, o que você aprendeu com ele, o que foi determinante para o seu desenvolvimento profissional. (Opcional)”), no qual atribuímos um ou mais códigos às respostas. No fim de cada resposta, apresentamos entre parênteses o nome da área do subprojeto, seguido do nome da região correspondente ao participante.

---

<sup>3</sup> Atualmente, o endereço onde constava a relação de e-mails não está mais disponível.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário obteve 1.051 respondentes, sendo 70% mulheres e 30% homens. Dos participantes, 823 são graduandos e 228 já são graduados. Além disso, nós obtivemos respostas de todas as regiões do Brasil (Sul: 44,3%; Nordeste: 23%; Sudeste: 18,9%; Centro-Oeste: 10,7%; e Norte: 3%).

Dos 1.051 respondentes, a importância do professor como coformador para a formação do Pibidiano obteve uma média final de 4,35 (entre 1 a 5 na escala Likert). Dessas respostas, 642 (61%) afirmaram que o professor supervisor atuou como coformador de forma plena. Apenas 62 respondentes (5,9%) do total avaliaram a atuação do professor supervisor como coformador negativamente, discordando ou discordando totalmente da afirmação feita, e, entre os comentários facultativos tecidos, os Pibidianos apontam o pouco ou nenhum contato com o professor supervisor e/ou a falta de orientação para a realização da prática docente.

Acerca dos comentários optativos que os respondentes poderiam fornecer, relativos à terceira parte do questionário, obtivemos 604 respostas, as quais foram lidas e categorizadas a partir das similaridades de seu conteúdo. O processo de categorização se deu a partir dos núcleos temáticos que emergiram a partir da interpretação das respostas dos participantes. No geral, os Pibidianos reconhecem que as aprendizagens com os professores supervisores são de extrema importância para a sua formação docente. Nota-se que os Pibidianos reiteram a importância da presença constante do professor supervisor e seu envolvimento no planejamento das tarefas, assim como já havia sido mencionado por Fabris e Oliveira (2013), como pode ser observado nas Respostas 01 e 02.

Resposta 01: O professor supervisor teve um papel fundamental na minha formação, pois pude aprender com ele como é o dia a dia do professor, não somente dentro da sala de aula, mas em momentos também fora dela, seja na preparação de aulas, a coordenar projetos na escola, ou mesmo na sua própria formação. Pude aprender que, como professora, nunca posso deixar de me atualizar. (Subprojeto: Matemática, Sudeste)

Resposta 02: Meu contato com o professor supervisor, além de troca de mensagens e e-mails, tem sido semanal. O contato com um supervisor tem sido essencial, pois sempre recebo dicas e *feedbacks* sobre, principalmente, o meu comportamento na sala de aula e as aulas que produzo, podendo, assim, aprimorá-los. (Subprojeto: Letras-Inglês, Sul)

Na Resposta 01, observamos que o Pibidiano ressalta a importância do professor supervisor no seu dia a dia tanto no decorrer de aula quanto nos momentos de planejamento e inserção do Pibidiano nos projetos da escola. Na Resposta 02, é relatado que o contato constante com professor supervisor,

seja presencial ou à distância, foi importante para o seu desenvolvimento para elaborar tarefas e conduzir as aulas.

É possível notar nas Respostas 01 e 02 como o conceito de mentoria é experienciado na prática pelos professores em formação inicial, afinal, observa-se o apoio dado pelo par mais experiente, o qual insere o(a) Pibidiano(a) naquela cultura escolar (MALDEREZ, 2001) e atua, então, como provedor de contexto (CLARKE *et al.*, 2014), por meio da ambientação do Pibidiano ao seu contexto específico de ensino. Assim, as respostas sugerem a importância do professor supervisor como advogado do prático e como modelador da prática (CLARKE *et al.*, 2014), pois compartilha os modos de funcionamento relacionados ao cotidiano da sala de aula e do fazer docente naquele cenário específico, além de exemplificar por meio de ações como preparar aulas e coordenar projetos. Logo, é fundamental que o futuro professor tenha oportunidades de participação em atividades colaborativas na escola para o seu desenvolvimento profissional docente (INGERSOLL; SMITH, 2004).

Outra questão levantada é a coformação, uma vez que tanto o Pibidiano quanto o professor supervisor se beneficiam da troca de conhecimentos e experiências diversas, como pode ser observado nas Respostas 03 e 04.

Resposta 03: É uma troca recíproca de conhecimento a todo momento, está sempre nos ajudando e nos auxiliando em nossa prática em sala, nos dando sugestões, ideias diferenciadas e aceitando também as nossas sugestões. (Subprojeto: Pedagogia, Nordeste)

Resposta 04: As minhas professoras supervisoras foram de fundamental importância não apenas para socializar-me no ambiente escolar e com os sujeitos da escola, mas, sobretudo, para que juntos desenvolvemos um trabalho diferenciado. Juntos planejamos projetos, sequências didáticas e/ou planos de aula. Debates problemas e proposta para melhoria do âmbito escolar e do ensino-aprendizagem. Além de trocarmos saberes e experiências, fazendo com que nossa relação fosse muito além dos muros da universidade e escola. Considero-as amigas; pessoas as quais me auxiliaram (e se for necessário auxiliariam quando solicitado) no processo da minha formação docente. Assim como sei (como já relatado por elas) que contribuí para formação continuada delas. (Subprojeto: Educação do campo e Interdisciplinar, Nordeste)

Em relação à Resposta 03, afirma-se que o professor supervisor não só auxiliou na prática docente dos Pibidianos com sugestões, como também as aceitou. Enquanto isso, na Resposta 04, o respondente enfatiza o trabalho colaborativo desenvolvido entre Pibidiano e professor supervisor, já que planejavam, debatiam e refletiam sobre as experiências realizadas de forma compartilhado, assim como o estabelecimento de uma relação pessoal de confiança entre os participantes do Pibid que ultrapassou a formação docente desenvolvida naquele espaço-tempo de vivências proporcionadas pelo Programa.

As Respostas 03 e 04 demonstram o papel que o Programa tem na troca de experiências entre todos os participantes, o que dialoga com os achados de Oliveira *et al.* (2021). Enquanto os autores relatam que os professores supervisores mencionaram que houve a contribuição mútua para o desenvolvimento profissional de todos os integrantes do programa (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 992), nossos dados apontam para essa mesma direção, porém, aqui, a partir do prisma dos Pibidianos. Nas Respostas 03 e 04, nota-se o relato do desenvolvimento profissional de todos os envolvidos (HALAI, 2006), na qual professor supervisor e Pibidiano constroem conjuntamente a sua formação pelas sugestões compartilhadas. Aqui, percebem-se as características de bons professores supervisores apresentadas por Richards e Farrell (2011), a saber, a oferta de orientação e a abertura para considerar abordagens diferentes daquelas até então utilizadas.

Outro aspecto recorrente nas respostas acerca das aprendizagens com o professor supervisor é como o docente auxiliou os Pibidianos a fazerem uma aproximação entre teoria e prática.

Resposta 05: A professora supervisora tem contribuído para ampliação da articulação entre os conteúdos aprendidos na universidade com o conhecimento no contexto escolar. (Subprojeto: Educação Física, Sul)

Resposta 06: Essa aproximação se dá principalmente nas reuniões e encontros com o grupo de bolsistas e coordenadoras porque é quando podemos estudar as teorias de ensino articuladas com os documentos oficiais da educação básica e, a partir da observação ou experiência de prática docente feitas na escola, é possível elaborar projetos incríveis para trabalhar com os alunos. Além disso, temos diversos momentos de formação, tais como o seminário do subprojeto e o seminário institucional, que acontecem todo semestre, onde compartilhamos as teorias e práticas com os professores de graduação, professores da escola pública e alunos da universidade. (Subprojeto: Letras-Português, Sul)

Como pontua Pérez Gómez (1995), a formação docente precisa recusar a separação entre teoria e prática. Esse é, inclusive, parte dos objetivos do próprio Pibid, que tem como intuito a integração entre as universidades e as escolas de educação básica e a articulação necessária para o desenvolvimento profissional docente entre teoria e prática com vistas à elevação da qualidade dos cursos de licenciatura. Dessa maneira, o Pibid fomenta, conforme as Respostas 05 e 06, a centralidade da prática para que os conteúdos presentes no currículo da graduação façam sentido na prática da profissão, como é o caso da Resposta 05. A Resposta 06 acrescenta a articulação das teorias com os documentos oficiais da educação básica por meio de reuniões entre os participantes do Pibid, bem como a elaboração de projetos a partir da concretude da prática docente realizada na escola. Ainda, o respondente ressalta momentos de compartilhamento de boas práticas desenvolvidas no âmbito do Programa por meio de seminário do subprojeto e seminário institucional, cuja periodicidade é semestral. Esse tipo de ação pode promover o

diálogo entre subprojetos da mesma universidade e ainda promover a autoria dos integrantes do Pibid como coformadores de seus pares (GARCEZ; SCHLATTER, 2017).

Além do que já foi exposto até o momento, os Pibidianos também ressaltam o papel do professor supervisor no que concerne ao apoio emocional, isto é, o papel do professor supervisor como um sujeito que diminui as angústias e medos que os Pibidianos se deparam ao ter que encarar a educação básica pela primeira vez como docentes, o que é exemplificado com o comentário a seguir (Resposta 07).

Resposta 07: Temos contato pessoalmente uma vez na semana e quantas vezes forem necessárias pelas redes sociais. O apoio dela [professora supervisora] na escola é essencial, sem ela seria praticamente impossível realizar as atividades, dialogar com outros professores ou com o núcleo gestor. Em relação ao meu desenvolvimento pessoal, ela contribui com suas experiências, ou seja, com seus conselhos, com suas palavras de estímulo para que possamos desenvolver nossas atividades com êxito e de seu exemplo de dedicação pelo Programa. (Subprojeto: História, Nordeste)

A Resposta 07 traz o papel que o professor exerce para além do suporte profissional, como planejar, conduzir e avaliar as aulas na educação básica. A professora supervisora exerce um papel de convocador de relações (CLARKE, TRIGGS; NIELSEN, 2014), visto que houve um apoio a partir de uma conexão significativa entre esses pares. Com base em suas experiências, a professora supervisora apresentou ao Pibidiano maneiras de ser e de participar na profissão docente naquele cenário, pois, como pontuam Garcez e Schlatter (2017), é a partir de experiências concretas em sala de aula que os futuros professores iniciam sua jornada como professores-autores, reunindo, por meio da reflexão individual e conjunta com o docente da educação básica, teoria e prática para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Ademais, como já indicado na seção 2, o trabalho de Gonzatti e Vitória (2013) reitera a importância da inserção dos Pibidianos para a reflexão e para a construção da identidade docente. Diante disso, o professor supervisor pode ter um papel decisivo no suporte emocional dos licenciandos (RUSSELL; RUSSELL, 2011) e no apoio e encorajamento (RICHARDS; FARRELL, 2011) necessários para a continuação da prática docente.

Por fim, os Pibidianos entendem o professor enquanto um agente que contribui para pensar no aluno da escola enquanto sujeito.

Resposta 08: Aprendi que primeiramente tem que existir uma relação entre professor e aluno, ou seja, o professor tem o direito de ensinar, e também de ouvir o aluno, havendo uma troca de conhecimentos. (Subprojeto: Geografia, Centro-Oeste)

Resposta 09: Hoje, não mantenho contato com professor supervisor, mas aprendi muito com ele, principalmente em relação a ouvir o aluno e entender suas necessidades e dificuldades no aprendizado da Língua Inglesa e que mostrar a importância da matéria

e contextualizá-la ao cotidiano do aluno faz com eles entendam o sentido de aprender tal disciplina. (Subprojeto: Letras-Inglês, Centro-Oeste)

Nas Respostas 08 e 09, nota-se que o estudante de educação básica não é mais aquele ser idealizado das aulas da universidade, mas sim um sujeito de carne e osso, com sentimentos, vivências e conhecimentos a compartilhar com o Pibidiano. Isso vai ao encontro de Celani (2008, p. 30), que afirma: “[...] educação e ensino como uma troca entre aquele que ensina e aquele que aprende, em uma situação de interação, na qual o professor aprende com os alunos e estes aprendem com o professor e os colegas, não há prestação de serviços e clientes”. Nesse caso, existe um compromisso primeiramente com os estudantes que serão atendidos, sendo esse o papel de professores de crianças apontado por Clarke, Triggs e Nielsen (2014), porque, ao fim e ao cabo, são as experiências dos estudantes com a aprendizagem e o ensino que devem ter prioridade para os docentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou a participação dos professores supervisores no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência. Para isso, enviamos um questionário eletrônico para licenciandos que atuam ou já atuaram no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Nossos dados apontaram que o Pibid possui um caráter de formação colaborativa, no qual estudantes de licenciatura, dentro do ambiente escolar, são apoiados na sua prática por pares mais experientes no início da sua trajetória profissional, e os professores supervisores têm a oportunidade de compartilhar seus saberes e construir novos conhecimentos a partir da relação com os Pibidianos. Ademais, destacamos que 61% dos participantes, isto é, 642 respondentes, afirmaram que o professor supervisor atuou como coformador de forma plena.

Assim, com base nos dados analisados, evidenciamos que os bolsistas de iniciação à docência reconhecem o potencial das aprendizagens com os professores supervisores, bem como a importância da interlocução universidade-escola para o desenvolvimento profissional do bolsista. A presença do professor da escola é crucial para o bolsista do Pibid nas seguintes ações: (1) presença constante do professor supervisor e seu envolvimento no planejamento das tarefas; (2) formação colaborativa da formação docente, pois, como já dito por Paulo Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25), (3) aproximação entre teoria e prática no exercício diário das atividades docentes; (4) diminuição das angústias e medos e suporte emocional; (5) contribuição para compreensão dos estudantes da educação básica como sujeitos imbuídos de vivências que também contribuem para a formação dos Pibidianos.

Da mesma forma como os outros trabalhos discutidos neste artigo, que apontam a importância do Pibid e de colaboração entre pares para a formação docente, os dados aqui apresentados vão ao encontro da literatura existente ao mostrar, a partir de relatos dos Pibidianos que tiveram essa experiência, a relevância dos professores supervisores como seus coformadores. Entendemos, então, o Programa como uma política pública educacional que qualifica a formação docente e a aprendizagem na educação básica por meio da inserção de licenciandos no cotidiano escolar desde o início da sua formação. Notamos que, além das ações profissionais que envolvem a docência, como planejamento e condução de aulas, os professores supervisores tiveram papéis de socialização do Pibidiano na escola, de ponte entre os estudantes da educação básica e a instituição de ensino, e de motivação para a atuação profissional do licenciando, ao estabelecer relações de confiança e de parceria, ou seja, a dimensão pessoal da formação docente, tão relevante para a construção da identidade docente.

Neste trabalho apresentamos um delineamento inicial da relevância do papel do professor supervisor na formação dos seus futuros colegas com base em relatos escritos gerados por meio de um questionário *online*. Outros estudos poderiam analisar, por exemplo, o desenvolvimento do Programa no contexto da prática, ou seja, por meio de observação participante, a fim de entender como essa política é implementada em diferentes contextos educacionais. Ainda, análises de relatos de experiência publicados em periódicos nacionais poderiam ser investigadas a fim de se obter uma visão mais ampla da realização do Pibid.

Ao trazer essas reflexões sobre os dados apresentados neste artigo, avaliamos que esta política pública deveria ser ampliada para que mais estudantes de licenciatura possam se beneficiar das práticas de formação docente desenvolvidas por meio deste Programa. Seria de suma importância que essa política se tornasse uma política de Estado de modo que não sofresse possíveis mudanças conforme as prioridades em torno de investimentos voltados à educação.

## 6 REFERÊNCIAS

BENITES, L. C.; *et al.* Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física?. *R. bras. Ci. e Mov.*, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. *Edital nº 23/2022*. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692974\\_Edital\\_23\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In: LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-43.

CLARKE, A.; TRIGGS, V.; NIELSEN, W. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, v. 84, n. 2, p. 163–202, jun. 2014.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. M. R. PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-18, 2020.

Edwards, A. Mentoring Student Teachers in Primary Schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, v. 21, n. 1, p. 47–62, 1998.

FABRIS, E. H.; OLIVEIRA, S. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 39, p. 429-448, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C. Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública. *Revista Cocar*, v. 7, n. 14, 2013.

HALAI, A. Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, p. 700-710, 2006.

HE, Y. Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 17, n. 3, p. 263–275, 2009.

INGERSOLL, R.; SMITH, Thomas M. Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NAASP Bulletin*, vol. 88, n. 638, p. 28-40, 2004.

MALDEREZ, Angi. New ELT professionals? The role and status of mentors. *English Teaching Professional*, vol. 19, p. 57–58, 2001.

MANN, S.; TANG, E. H. H. The Role of Mentoring in Supporting Novice English Language Teachers in Hong Kong. *Tesol Quarterly*, vol. 46, n. 3, p. 472-495, 2012.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R. C. C. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, 2016.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, S. A.; REZENDE, D. P. L.; CARNEIRO, R. F. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 982-998, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 7a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RUSSELL, M. L.; RUSSELL, J. A. Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. *The Professional Educator*, vol. 35, n. 2, p. 01-21, spr. 2011.

SALDAÑA, J. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

WEASMER, J.; WOODS, A. M. The Role of the Host Teacher in the Student Teaching Experience. *Clearing House*, v. 76, n. 4, p. 174-177, mar./abr. 2003.

***Title***

The school teacher as a co-trainer of student teachers in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program.

***Abstract***

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) is a public educational policy whose one of its main goals is to encourage school teachers to play a leading role in the initial teacher development of student teachers. Considering the fact that the mentoring of a supervising teacher is relevant for the professional development of colleagues entering the teaching profession (MALDEREZ, 2001; INGERSOLL; SMITH, 2004; MANN;TANG, 2012; CLARKE *et al.*, 2014), this study aims at analyzing what *Pibidianos*, the student teachers in Pibid, report regarding the role of the supervising teacher, who is the school teacher, as their co-trainers. For this, an online questionnaire was created and sent to Pibid coordinators throughout Brazil so that Pibid student teachers could answer it. There were 1,051 responses. The student teachers answered to a statement, based on the Likert scale, in which they should evaluate if the supervising teachers have an important role as their co-trainers. In addition, the respondents could make optional comments on their responses. The results indicate that the respondents of this research consider that the public school teachers have a central role in their teacher development due to the following aspects: (1) their constant presence and their involvement in lesson planning; (2) collaborative construction of teacher development between supervisor and student teachers; (3) approximation between theory and practice in the teaching activities; (4) the anxieties and fears and emotional support offered by the supervising teacher; and (5) the understanding of basic education students as subjects who also contribute to teacher development.

***Keywords***

Teacher development; Pibid; Public educational policy.

---

Recebido em: 30/07/2022

Aceito em: 28/11/2022