



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE PEDAGOGIA**

KARINA ALVES DE FRANÇA

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

**TOCANTINÓPOLIS – TO
2019**

KARINA ALVES DE FRANÇA

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

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia, creditado pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, sob a orientação do Prof. Doutor Cleomar Locatelli.

TOCANTINÓPOLIS – TO
2019

KARINA ALVES DE FRANÇA

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

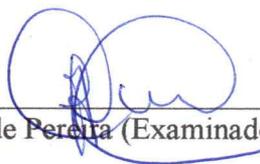
Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia, creditado pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, sob a orientação do Prof. Doutor Cleomar Locatelli.

Data de Aprovação 01 / 07 / 19

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Cleomar Locatelli (Orientador). UFT/Câmpus de Tocantinópolis – TO.



Prof.ª Dra. Fabíola Andrade Pereira (Examinadora). UFT/Câmpus de Tocantinópolis – TO.

TOCANTINÓPOLIS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- F814f França, Karina Alves de .
A Formação docente na prática escolar: a visão dos supervisores do PIBID. / Karina Alves de França. – Tocantinópolis, TO, 2019.
53 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pedagogia, 2019.
Orientador: Cleomar Locatelli

1. Aspectos Históricos. 2. PIBID e a Formação docente. 3. Supervisores do PIBID. 4. Desafios educacionais. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus queridos pais Vera Lúcia Feitoza Alves de França, Francisco Pereira de França, e a minha irmã Fernanda Alves de França, pelo amor incondicional e apoio em todos os momentos dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me abençoado, iluminado e me fortalecido durante toda a minha caminhada acadêmica, e por não ter me deixado desistir diante das adversidades.

A minha Mãe Vera Lúcia, pelo amor, pelas palavras de incentivo e paciência.

Ao meu Pai Francisco, pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

Aos meus irmãos Fernanda e Flávio, pela ajuda, companheirismo e torcida em todos os momentos da minha formação.

Ao meu orientador, Professor doutor, Cleomar Locatelli, pela orientação, paciência e ensinamentos que contribuíram para minha formação.

A todos os professores do curso de Pedagogia da UFT, pelos ensinamentos e contribuições para a minha formação.

Aos amigos queridos, Ronilda, Amanda Virgínia, Letícia, Elaine, Raquel, Anna Thércia, Lucas, que tive o prazer de compartilhar de momentos importantes na Universidade, pelo incentivo, e por estarem ao meu lado em momentos especiais vividos no decorrer de todo o meu processo de formação.

A todos que contribuíram para minha formação de forma direta ou indireta, meu muito obrigada.

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 principal é analisar a compreensão dos supervisores do PIBID em relação à formação docente na prática escolar, considerando, especificamente, as avaliações que fazem sobre essa temática, sobre suas experiências e o alcance de suas realizações. Discute-se a escola como um lugar importante para a formação docente, avaliando suas possibilidades e limites no sentido de assumir integralmente essa tarefa sem a participação da universidade. Esta pesquisa foi feita por meio da abordagem qualitativa por se tratar de um método que permite a aproximação e um contato mais direto com o sujeito da pesquisa. Para o levantamento dos dados foram realizadas entrevistas com os professores da educação básica, que participaram do PIBID, sendo três supervisores do PIBID/Pedagogia, e dois do PIBID/Ciências Sociais. Após as entrevistas foram feitas as análises dos dados obtidos, sendo possível perceber que os supervisores consideram a experiência do PIBID importante para a sua formação, visto que o PIBID atua não somente na formação inicial, mas também na formação continuada dos professores em exercício. Percebeu-se ainda que, de forma geral, a escola não teria possibilidades para realizar o trabalho sozinha, a universidade não pode se eximir dessa tarefa como um elo fundamental para o complexo trabalho de formação docente.

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

ABSTRACT

The present research deals with teacher training in school practice, in view of the work of supervising teachers participating in the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID). The main objective is to analyze the understanding of PIBID supervisors regarding teacher training in school practice, specifically considering the evaluations they make about this subject, their experiences and the achievement of their achievements. The school is discussed as an important place for teacher training, evaluating its possibilities and limits in order to fully assume this task without the participation of the university. This research was done through the qualitative approach because it is a method that allows the approach and a more direct contact with the research subject. For the data collection, interviews were conducted with the teachers of basic education, who participated in PIBID, being three supervisors of PIBID / Pedagogy, and two of PIBID / Social Sciences. After the interviews were made the analysis of the data obtained, and it is possible to realize that the supervisors consider the experience of the PIBID important for their teacher training, since the PIBID acts not only in the initial formation, but also in the ongoing formation of the teachers in exercise. But that, in general, the school would not be able to carry out this task by itself, the university can not escape this task as a fundamental link to the complex work of teacher training.

Keywords: Teacher training. School. Supervisors. PIBID.

LISTA DE SIGLAS

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UFT – Universidade Federal do Tocantins

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

HEM – Habilitação Específica do Magistério

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1- A ESCOLA: COMO CAMPO PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO DOCENTE	13
1.1 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE	13
1.2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA ESCOLAR	19
2. O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE	21
3. O SUPERVISOR DO PIBID E SEU PAPEL DE COFORMADOR	26
3.1 O PAPEL DO SUPERVISOR DO PIBID	26
3.2 ATRIBUIÇÕES INTITUCIONAIS DO SUPERVISOR	27
4. AVALIAÇÃO DOS SUPERVISORES DO PIBID SOBRE SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA	31
4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	31
4.2 ATIVIDADES RELIZADAS PELO SUPERVISOR DO PIBID	32
4.3 EXPERIÊNCIAS IMPORTANTES VIVIDAS PELO SUPERVISOR	34
4.4 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DO SUPERVISOR	36
4.5 LIMITES E POSSIBILIDADES	38
4.6 FORMAÇÃO/PREPARAÇÃO DO SUPERVISOR	40
5 – A VISÃO DOS SUPERVISORES SOBRE A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE	45
5.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
APÊNDICES	52
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	53
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	54

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso aborda a temática formação de professores na prática escolar a partir da visão dos professores supervisores participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 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 não tem muitas pesquisas relacionadas diretamente ao supervisor do PIBID, sendo assim torna-se necessário investigar sobre a sua visão referente a formação docente na prática escolar.

A presente pesquisa tem como forma de abordagem uma pesquisa qualitativa, pois essa nos permite a aproximação e o contato mais direto com o sujeito da pesquisa. Inicialmente será feito análises bibliográficas de autores que discutem sobre 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 de Pedagogia e Ciências Sociais do Campus Universitário da Universidade Federal do Tocantins (UFT) de Tocantinópolis, os quais atuam como professores da educação básica, para identificar de que forma eles veem a formação docente na prática escolar.

Importante destacar que o trabalho surgiu a partir da experiência da autora como bolsista do PIBID, surgindo daí o interesse em compreender como os professores supervisores do PIBID veem a formação docente na prática escolar e como se enxergam como participantes desse programa. Buscamos assim identificar como que o PIBID

contribui para formação dos supervisores ao mesmo tempo em que atuam como coformadores do aluno bolsista.

As questões principais que orientaram a coleta e análise de dados foram:

- 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?

Deste modo, busca-se entender a compreensão dos supervisores em relação a formação docente na prática escolar, a partir desses questionamentos e de outros que surgirão no decorrer da pesquisa.

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, o trabalho está dividido da seguinte forma: uma breve introdução, capítulo um - “*A escola: campo privilegiado de formação docente*”, que traz um resgate histórico sobre a formação docente no Brasil. Capítulo dois - “*O PIBID e a formação docente*”, traz aspectos importantes do programa PIBID e suas contribuições para a formação docente. Capítulo três - “*O supervisor do PIBID e seu papel de coformador*”, que descreve o papel que os supervisores do PIBID desempenham dentro do programa. Capítulo quatro - “*Avaliação dos supervisores do PIBID sobre sua própria experiência*”, que mostra os resultados da pesquisa com os supervisores, onde são descritos por eles, os limites e possibilidades de sua atuação mediante as suas próprias experiências. Capítulo cinco - “*A visão dos supervisores do PIBID sobre a escola como espaço de formação docente*” que faz uma análise da visão dos supervisores sobre a escola ter ou não potencial como espaço de formação docente, e por último as considerações finais, e apêndice.

1- A ESCOLA: COMO CAMPO PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O presente capítulo tem o objetivo de identificar os principais pontos (aspectos) que demarcam o debate sobre a escola como campo privilegiado de formação docente. Nesse sentido, fazendo um breve resgate histórico, bem como levantaremos as principais concepções que nortearam a formação docente no Brasil, e, em seguida, buscaremos definir as principais bases que sustentam a perspectiva da formação docente com foco na prática escolar e sua centralidade no conjunto das concepções que orientam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

1.1 HISTÓRICO 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 Romaneli (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 contra-reforma, 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, o de formar professores.

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 ter mais rigor para a seleção de candidatos, no qual se estabelecem 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 foi 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 as mesmas possuíam, mas também pela falta de interesse pela profissão docente, visto que o salário era pouco, 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.

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 nos dias atuais, com todas

as questões relativas à feminilização do magistério que não trataremos no presente texto¹

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 distancia 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 entre ambas as classes, 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

¹ 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. CDRROM

optando por 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 políticas e econômicas na sociedade brasileira, devido a quebra da bolsa de Nova York em 1929, que acabou afetando a economia brasileira, originando a revolução de 1930. Foi um período cheio de conchavos políticos e alianças que garantiu um longo período de governo para Getúlio Vargas, 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 às 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.

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. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (Silva, 1991), é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão,

iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas. (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 Borges (2015, p.42) pontua que “A introdução da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), significou a precarização da formação docente e contribuiu para uma maior desvalorização social da profissão.

Esse período foi marcado por grandes transformações no cenário educacional, passou a ser exigido novas posturas mediante as mudanças, das quais exigiram um novo modelo de educação por parte da escola, e dos professores. Nessa perspectiva o professor está no centro desse processo. (BORGES,2015)

Diante de tais forças transformadoras, fez-se necessária uma reforma na legislação vigente, o que culminou na atual LDB, lei nº 9.394, de 24/12/1996. 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. Levando em consideração que os Institutos Superiores de Educação mantinham cursos como o Normal Superior, a lei assume caráter dúbio ao admitir a formação em nível médio (TANURI, 2000), constituindo-se assim, um retrocesso. (BORGES, 2015, p.43)

Portanto podemos afirmar que a LDB, lei nº 9.394/96 representou um grande avanço em relação à educação, pois a partir dela foi dada uma maior atenção a formação docente, através das políticas públicas que surgiram em decorrência dela

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA ESCOLAR

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 entanto, atualmente a prática na formação docente acontece, na maioria das vezes, nos estágios supervisionados, sendo um contato um tanto quanto desligado das reflexões teóricas que se dá de forma rápida e superficial, sem de fato ter uma aprendizagem significativa. Nisso o aluno em formação acaba por reproduzir as práticas dos professores que estão observando.

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 de tempo, pois passam um ano desenvolvendo atividades com os alunos, sempre buscando o significado de suas ações junto a um suporte teórico que dado pela universidade. No entanto, cabe uma análise sobre suas perspectivas de ação centralizada na escola, como veremos a seguir.

2. O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE

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.

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)

Sua criação representou um grande avanço em relação a 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. Decreta em seu Artigo 1º que:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010)

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 maiorias 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.

De acordo com o decreto nº7219/2010, Art. 3º são objetivos do PIBID:

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 tornando-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.

Os bolsistas são orientados pelos Coordenadores, professores das Instituições de licenciaturas, e supervisores, professores das escolas públicas onde os alunos bolsistas desenvolvem suas atividades. 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 oferece de realizar pesquisas, desenvolver projetos, apresentar e publicar artigos em eventos e revistas.

O inciso 3º do artigo 5º do decreto 7219/2010, descreve que as instituições selecionadas deverão organizar seminários sobre as experiências dos alunos das licenciaturas, professores coordenadores e supervisores, no qual apresentam os resultados alcançados, dando visibilidade às práticas exercidas no decorrer do programa, analisando assim o impacto que estas causam na aprendizagem dos alunos da rede pública de educação básica.

Segundo Artioli (et al, 2011, p 17-18) “a Universidade Federal do Tocantins – UFT participa do PIBID desde o primeiro edital lançado em 2007. ” Em Tocantinópolis as atividades do programa na escola só foram iniciadas após a aprovação do edital 2009/2, iniciando suas atividades em abril de 2010.

O projeto institucional tem como objetivo geral: inserir os licenciandos da UFT, na vivência e prática de metodologias inovadoras no cotidiano de escolas da rede pública do Estado do Tocantins.

O PIBID traz grandes contribuições para a formação docente dos futuros professores da educação básica, pois a mesma 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)

Em virtude disso, percebemos que essa aproximação entre a escola e a universidade contribui para o desenvolvimento profissional docente, contribuindo não somente para sua formação, mas também para o desenvolvimento educacional dos alunos que participam do projeto.

Outra importante contribuição que o PIBID proporciona para a formação docente, são as experiências únicas adquiridas pelos bolsistas, as quais promovem debates e discussões sobre sua importância na formação docente. Essas experiências e constatações podem ser observadas nos eventos institucionais desenvolvidos pelo PIBID, onde os cursos apresentam suas experiências com o programa, os quais possibilitam a integração entre as diferentes experiências e a troca de saberes.

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 da escola entre outras situações. Mas essas adversidades fazem com que, mesmo com as dificuldades existentes, os estudantes se dediquem para produzir metodologias diferenciadas, instigando sempre seus alunos a se desenvolverem completamente.

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 a atenção devida ao programa e suas contribuições, afetando assim a sua continuidade.

No decorrer desse capítulo foi descrito sobre a importância do PIBID para a formação docente, assim como as suas contribuições para o aprendizado de todos os envolvidos, do quanto esse programa transforma as perspectivas mediante a profissão, e que mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica, não desanima, e faz com que se busque sempre fazer melhor para os alunos, o que torna a profissão gratificante pelo simples fato de estar contribuindo com a construção do conhecimento dos alunos atendidos pelo programa.

Nesse sentido busca-se defender a continuidade do programa para que possa auxiliar mais estudantes de licenciatura na sua iniciação à docência.

3. O SUPERVISOR DO PIBID E SEU PAPEL DE COFORMADOR

Nesse capítulo buscaremos descrever o papel que os supervisores do PIBID desempenham como coformadores, na formação dos futuros professores, considerando suas atribuições institucionais e as avaliações sobre o alcance das suas realizações.

3.1 O PAPEL DO SUPERVISOR DO 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 tende 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 docentes com a inserção na prática pedagógica. (BORGES, 2015 p.52)

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”

Ter a colaboração do supervisor é de fundamental importância, pois o mesmo é um professor experiente, com vários conhecimentos que foram construídos por eles ao longo de sua trajetória. E através do programas esse professor se desafia a compartilhar e ressignificar seus conhecimentos, estudando e mostrando a realidade dessa árdua profissão e da escola.

O reposicionamento de professores da educação básica como cofomadores 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), nos mostra que:

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. Este por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos –, deverá refletir sobre o que observou, questionar o observado; receber *feedback* do supervisor e dos alunos; refletir sobre esses dados, auto avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade (p.94)

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.

3.2 ATRIBUIÇÕES INSTITUCIONAIS DO SUPERVISOR

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 cabe ao Supervisor:

- a) exercer suas atribuições, conforme plano de trabalho elaborado juntamente com o coordenador de área e os alunos;
- b) disponibilizar o número de horas semanais, descrito no edital, para o cumprimento das atividades do PIBID;
- c) manter endereço residencial e telefones atualizados com a Coordenação de Área;
- d) permanecer na escola durante todas as atividades que envolvem o projeto;
- e) participar de reuniões pedagógicas na escola e no Câmpus da UFT;
- f) participar de oficinas para elaboração de material didático-pedagógico;
- g) elaborar diários de campo, a partir das experiências e vivências na escola;
- h) elaborar relatórios trimestrais e encaminhá-los ao coordenador de área, respeitando cronogramas e prazos (ANEXO CII);
- i) participar de seminários para discussão dos resultados do projeto;
- j) participar de eventos científico-culturais e, obrigatoriamente, do Seminário de Programas da UFT com o objetivo de divulgar os conhecimentos adquiridos durante o PIBID;
- k) atender às demandas que vierem a ser exigidas pela Coordenação de Área para o bom desempenho do projeto;
- l) elaborar plano de trabalho em conjunto com os alunos e Coordenador de Área;
- m) ser responsável pela supervisão da atuação dos alunos-bolsistas na escola e atender às regras do programa;
- n) sistematizar e registrar as atividades em portfólio;
- o) controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
- p) informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid;
- q) atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;
- r) informar a comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- s) enviar ao coordenador de área quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;

Dentre as atribuições do supervisor do PIBID, ressaltamos entre outras a importância dos debates sobre a atuação dos bolsistas e de sua própria atuação. Para realizar essa tarefa, destacando os pontos positivos e negativos de suas atuações, pressupõe que seja alguém interessado na busca constante de conhecimentos e com sensibilidade para analisar o seu próprio trabalho.

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. Nas reuniões gerais os supervisores falam do que os bolsistas precisam melhorar em sua prática, mediante as suas observações no desenvolver das atividades, e dá dicas do que pode ser feito para resolução dos problemas encontrados.

Nesse sentido diante de suas muitas funções, entende-se que seja necessário que o Professor supervisor tenha uma formação prévia de todas as suas funções a serem exercidas dentro do Programa, como 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. Deve, contudo, ter sempre em mente que as estratégias não se excluem, pois todas servem para fazer compreender aos intervenientes que o ato de educar está sempre contextualizado e é extremamente complexo. (ALARCÃO, 1996, p.118)

Como foi explicado nos trechos acima os supervisores tem 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.

4. AVALIAÇÃO DOS SUPERVISORES DO PIBID SOBRE SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA

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

4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como forma de abordagem uma pesquisa qualitativa, pois essa nos permite a aproximação e o contato mais direto com o sujeito da pesquisa, que são professores atuantes da educação básica. De início foi feito um levantamento bibliográfico dos autores que discutem sobre a formação docente na prática escolar para em seguida tratar das especificidades do PIBID, considerando suas especificidades e o papel do supervisor.

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. Escolhemos esse tipo de instrumento por ser um meio que possibilita um maior contato com o sujeito da pesquisa e por proporcionar um resgate de lembranças significativas do entrevistado de acordo com o tema em estudo.

O primeiro contato com os supervisores se deu por meio de e-mail, no qual foi falado o tema e o objetivo da proposta da pesquisa. O contato se deu com nove professores que haviam atuado como supervisores, mas somente cinco concordaram em participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas nas escolas que esses professores trabalham, de acordo com o tempo e a disponibilidade de cada um.

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.

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.

O primeiro bloco contém quatro questões referentes a “*Experiência do PIBID*”, com questões sobre as atividades e experiências marcantes que o PIBID proporcionou, e sobre as possibilidades e limites de atuação do supervisor do PIBID. O segundo bloco trouxe questões “*Sobre a formação (preparação) do supervisor*”, destacando a preparação que o supervisor teve antes de exercer essa função, e sobre suas atribuições de supervisor e o alcance de suas realizações. E o terceiro bloco reuniu questões sobre “*A escola como local de formação: limites e possibilidades*”, que se referem a responsabilidade que os mesmos assumem pela formação dos futuros professores, e os indaga também sobre a visão que eles têm sobre a escola ser um espaço de formação docente e se a mesma é capaz de realizar essa formação sem a participação da universidade.

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.

Através dessa análise foi possível observar alguns aspectos dos quais nos propusemos a investigar através da entrevista, dados que talvez não teríamos conseguido se fosse feita por outro método.

4.2 ATIVIDADES REALIZADAS PELO SUPERVISOR DO PIBID

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

Quando questionados sobre as atividades desenvolvidas por eles no âmbito do PIBID, os mesmo destacaram, o acompanhamento das atividades dos bolsistas. Desta forma, pode-se perceber que ações como pesquisas, relatórios, trabalhos apresentados

em eventos, reuniões de estudos, e alguns projetos constituem aspectos importantes no desenvolvimento do programa.

Escolha dos alunos que participaram do programa, de acordo com as dificuldades de escrita e leitura; elaboração do plano de trabalho juntamente com as bolsistas, onde são desenvolvidas as atividades a serem trabalhadas com os alunos; acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas bolsistas; relatório das atividades que elas desenvolviam na escola, tudo tinha que ser relatado; reuniões gerais juntamente com o Coordenador, que ocorriam todas as sextas-feiras, para debatermos sobre as atividades desenvolvidas durante a semana; participava também de atividades de formações. (SUPERVISOR 1)

Acompanhamento do grupo e das atividades, socializações das atividades dentro do espaço escolar e fora dele também, e as pesquisas que foram desenvolvidas pelos subgrupos na escola. (SUPERVISOR 2)

Elaboração e execução do plano de trabalho com ações previstas na escola e no campus universitários; responsabilização pela atuação dos alunos-bolsistas na escola; organização do cronograma de atendimentos dos alunos-bolsistas na unidade escolar respeitando as horas semanais previstas no Programa para o cumprimento das atividades do PIBID na escola; acompanhava semanalmente os alunos-bolsistas durante as atividades na escola; participava das reuniões pedagógicas na escola e no Câmpus da UFT; contribuições na elaboração do plano de trabalho bimestral dos bolsistas, pontuando sugestões, esclarecendo dúvidas, disponibilizando material didático e tecnológico; realização de oficina sobre Planejamento com os alunos-bolsistas; elaboração de relatórios trimestrais encaminhados ao coordenador de área; sistematização e registros em portfólio das atividades realizadas na escola e nas reuniões de trabalho; monitoramento da frequência dos alunos-bolsistas; repasse a comunidade escolar em reuniões pedagógicas e conselhos de classe sobre as atividades do programa na escola; participação de eventos científico-culturais e do Seminário de Programas da UFT; acompanhamento no processo de elaboração e execução dos projetos de pesquisas dos alunos-bolsistas junto à comunidade escolar e local (intermediando reuniões de apresentação dos projetos, bem como, aplicação dos questionários aos alunos, famílias e professores); realização de leituras diversificadas encaminhadas pelo coordenador de área com foco nas temáticas: formação de professores, alfabetização, letramento etc. (SUPERVISOR 3)

Observar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, participar dos encontros semanais para planejamento de ações a serem desenvolvidas. (SUPERVISOR 4)

Assim é possível 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).

Autores e compositores afrodescendentes; Brasil: Paiz Timbira; Troca de Cartas; Além de uma infinidade de leitura/ debate e oficinas no âmbito escolar e universitário. (SUPERVISOR 5)

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 as 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.

A seguir será apresentado o tópico sobre as experiências que os supervisores vivenciaram que consideram mais importantes.

4.3 EXPERIÊNCIAS IMPORTANTES VIVIDAS PELOS SUPERVISORES

Os professores supervisores relatam terem desenvolvido várias funções dentro do programa, destacam as experiências significativas no contato com os bolsistas, onde desenvolvem o seu potencial de coformador. Asseguram que estas experiências contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento e melhoria de sua prática docente. 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, os trechos 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)

Considero todas, pois foram momentos muito significativos, pude participar e perceber de momentos muito importantes nas reuniões e no projeto das trocas de cartas, nas exposições e na visita na aldeia que participava do nosso projeto. (SUPERVISOR 4)

Nota-se que nesses relatos os supervisores três e quatro consideram todas as atividades que realizaram como importantes, onde destacam as reuniões gerais, tidas como momentos de grandes reflexões e aprendizagens, e apontam a experiência de duas atividades realizadas por eles. O supervisor 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 quatro cita o projeto de troca de cartas que participou, e visita a aldeia participante do projeto.

Sem sombra de dúvidas, a experiência Troca de Cartas (Aluno da cidade /Aluno indígena) foi a mais enriquecedora de todas, pois aprendemos a derrubar inúmeras barreiras e mitos que haviam em torno dos povos Apinayé, os quais não estão presentes na literatura e que somente uma atividade empírica (projeto Troca de Cartas) poderia nos proporcionar as devidas respostas. (SUPERVISOR 5)

O supervisor 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.

Um das experiências que mais me marcou, foi um recital de poesia organizado pelas bolsistas, pois com esse recital foi possível observar a quantidade de crianças que aprenderam a ler através do programa PIBID, foi lindo ver as crianças apresentando, ver o desenvolvimento delas, foi tirado foto, feito filmagens, até hoje guardo essas imagens no meu computador, pois foi algo que me marcou bastante, teve também o primeiro evento que participei no seminário integrado em Palmas, no qual fui com a outra supervisora, onde apresentamos um artigo sobre a nossa experiência no início do programa, onde teve muitas trocas de experiências com os outros supervisores, pude aprender bastante nesse evento. (SUPERVISOR 1)

Nesse relato o supervisor 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.

Diante desse acontecimento fica nítido a importância que o PIBID teve e tem no desenvolvimento dessas crianças, principalmente quando se trata da contribuição para o desenvolvimento da leitura. Isso foi importante também para mostrar a todos os funcionários da escola o trabalho que foi desenvolvido, pois em alguns casos, algumas pessoas da instituição mostram-se resistentes ao programa, e com essa demonstração do que o PIBID estava realizando, fez com que houvesse mais apoio no interior da escola.

Outro ponto abordado pelo supervisor um refere-se ao primeiro trabalho apresentado em evento do PIBID, do qual a mesma 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.

Uma das experiências que considero mais pertinentes, foram as que os próprios bolsistas puderam socializar suas práticas, como as participações em eventos, a socialização do que foi aprendido e vivenciado na prática escolar, trocas de experiências com outros professores, bolsistas e outros cursos. Esse é um ponto do PIBID que considero muito importante, justamente essa troca de experiências que acontecem. (SUPERVISOR 2)

Por último o supervisor 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.

No próximo tópico trataremos das contribuições do programa no desenvolvimento da sua própria formação, visto que para os supervisores o PIBID atua como formação continuada.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DO SUPERVISOR

O PIBID atua como uma importante fonte de aprendizado, tanto para a formação dos alunos bolsistas, futuros profissionais da educação básica, quanto para a formação dos supervisores, professores já experientes atuantes na docência, pois a medida em que expõem suas experiências, tem acesso a novas informações e a um leque maior de aprendizagens que servem para a melhoria da sua prática profissional, sendo assim, esse projeto traz grandes contribuições para o desenvolvimento de ambos os envolvidos.

Nesse sentido fez-se necessário questionar os próprios supervisores sobre quais contribuições o PIBID proporcionou para a sua formação e desenvolvimento profissional? A seguir apresentamos as respostas dos entrevistados sobre essa questão:

Foi muito gratificante, acredito que teve um resgate do conhecimento, eu trabalhava com turma de segunda série, ficava só naquele meio, minhas leituras eram só referentes as dificuldades dos alunos, sobre o que eu podia fazer para o aluno alcançar os objetivos propostos, e com a entrada no PIBID, eu pude aprender e estudar novas teorias, na verdade eu já sabia, mas como eu havia terminado a faculdade em 2006, eu estava meio enferrujada, ai com a oportunidade do PIBID pude resgatar esses conhecimentos e aplica-los, pude trocar experiências com as bolsistas que eram muito competentes, usei bastante essas metodologias, e ainda uso em sala de aula com meus alunos, portanto foi de grande valia ter participado do programa. (SUPERVISOR 1)

Em sua fala o Supervisor um destaca que 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 ela 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.

O PIBID foi muito importante na minha formação, pois contribuiu para a minha formação continuada, foi algo que eu pude aliar meus conhecimentos aos dos bolsistas, pude aprender e mostrar um pouco do que eu sei, da minha experiência como professor da rede básica de ensino. Ao ponto em que eu contribuí, e também recebi algo em troca, foi uma formação continuada muito importante para mim, pois eu estava precisando desse momento para amadurecer um pouco as minhas ideias, meus conceitos de formação que não ficaram cem por cento difundidas na formação inicial, então quando eu passei por essa experiência, foi muito importante para o meu amadurecimento pessoal e profissional. (SUPERVISOR 2)

Nessa fala o supervisor 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.

Fortaleceu a consciência da necessidade de formação *Stricto Sensu* para melhor desempenhar minhas funções; despertou-se para a importância da parceria entre universidade e escola no processo de formação dos profissionais da educação, bem como, para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino. Ampliação do referencial teórico de temáticas com foco em políticas públicas de educação, formação de professores e função social da escola, sobretudo do Processo de ensino e Aprendizagem. (SUPERVISOR 3)

Diferentemente dos outros supervisores, o supervisor 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.

Claro que na contribuição curricular foi ótima, mas pude conhecer pessoas, melhorar como profissional, passar um pouco de conhecimento e experiências de anos em sala de aula aos bolsistas. (SUPERVISOR 4)

Em seu depoimento o supervisor quatro destaca que o PIBID contribuiu para a melhoria do seu currículo, ampliação de seu repertório, o qual acabou influenciando na melhora da sua conduta profissional.

A minha visão de mundo em relação aos povos indígenas apinayé foi incomensuravelmente ampliada devido ao projeto Troca de Cartas, pois se anteriormente eu tinha respeito por este povo, atualmente, tenho respeito e admiração por eles, por conseguir preservar a cultura deles diante de tantas adversidades e novidades do mundo globalizado. (SUPERVISOR 5)

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 próximo tópico será apresentado os limites e possibilidades de atuação do supervisor, conforme a manifestação dos entrevistados.

4.5 LIMITES E POSSIBILIDADES

Como já foi abordado nos capítulos anteriores, os supervisores têm muitas atribuições tanto da escola em que trabalham, quanto as atribuições do PIBID, e isso faz com que suas ações fiquem limitadas, devido ao tempo que não têm disponível por causa da sua rotina corrida.

Quando questionados sobre os limites e possibilidades de sua atuação, os supervisores destacaram alguns pontos importantes, que podem ser identificados nos depoimentos a seguir:

Foi o início do programa, fomos a primeira turma do PIBID, mas foi possível fazer parte do programa, tivemos que trabalhar no coletivo, respeitar as ideias e concepções do outro, e tivemos que nos adequar ao meio em que estávamos inseridos, buscando sempre estar com os conhecimentos atualizados, para

podermos propor atividades, projetos que vinham a contribuir com o desenvolvimento dos educandos e dos educadores. (SUPERVISOR 1)

A principal possibilidade é essa abrangência que a escola e a universidade conseguiram por meio do PIBID se aliarem. Ficou algo muito interessante por que houve essa aproximação entre esses espaços, a troca de experiências, porque quando você sai da formação inicial você ainda não está preparado para atuar como professor, então as pessoas que participaram do PIBID, saíram com uma visão diferenciada daqueles que não passaram por esse processo, pois o PIBID prepara o aluno para uma formação prática que vai além dos estágios supervisionados, pois o estágio não abrange tanto quanto o PIBID, pois o mesmo acontece de forma rápida. O PIBID possibilita ao bolsista conhecer a realidade da escola, do espaço, da realidade escolar, a realidade dos alunos, e suas dificuldades. Pois a escola não é só leitura e escrita, ela é política pública e envolve muitos outros assuntos importantes. Os limites, é que enquanto supervisor as vezes precisamos que haja continuidade desse processo, porque esse grupo que desenvolveu o trabalho na escola foi positivo, e ficamos na expectativa de que houvesse continuidade desse trabalho mas não houve outro ponto que eu queria acrescentar a questão da disponibilidade do Supervisor que não é cem por cento para acompanhar os bolsistas de perto, a vontade é grande, mas o supervisor além das atribuições do PIBID, tem também as atribuições da própria escola, que limitam essa vontade de fazer algo a mais. (SUPERVISOR 2)

Em minha concepção as minhas limitações foram participar de eventos científico-culturais fora da cidade e na ocasião apresentar trabalhos científicos. Realizar um projeto de pesquisa com publicação dos resultados. As possibilidades foram diversas e que nessa perspectiva destaco a realização de diagnósticos na escola identificando dificuldades, infraestrutura, bem como, identificação das necessidades nas dimensões jurídicas, pedagógica e administrativa; contribuição da universidade na formação continuada dos professores; inserção de práticas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem; Fortalecimento da parceria entre ensino superior e educação básica. (SUPERVISOR 3)

No grupo só os burocráticos, mas todas as possibilidades foram abertas de contribuição e atuação no programa. (SUPERVISOR 4)

Possibilidades: O supervisor pode atuar no auxílio ao acadêmico na gestão de atividades dentro de sala de aula, mostrando para os acadêmicos o nível das atividades que podem ser exigidas e a melhor maneira de como desenvolver as mesmas no cotidiano escolar. Limites: Principalmente, no que diz respeito a compatibilidade de horário do professor de ensino médio (40 horas semanais) com o programa PIBID. (SUPERVISOR 5)

Conforme as respostas sobre limites e possibilidades da ação dos supervisores, é possível destacar alguns pontos semelhantes entre os entrevistados. Os supervisores dois e 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 dois e 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 um e 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 três aponta como limite, a 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.

No tópico seguinte da preparação necessária para ser supervisor na avaliação dos nossos entrevistados. Nesse caso indagamos sobre a preparação, se o supervisor se sentiu preparado para exercer suas funções, como avaliam sua preparação mediante as suas atribuições e o alcance de suas realizações.

4.6 FORMAÇÃO/PREPARAÇÃO DO SUPERVISOR

Sobre esse aspecto da formação/preparação do supervisor para sua atuação no programa, foram feitas algumas perguntas como: para você, qual deveria ser a preparação do supervisor? Você se sentiu preparado (a) para exercer todas a função de Supervisor? E, como você avalia suas atribuições de supervisor, e o alcance de suas realizações?

Referentes a primeira pergunta desse bloco podemos observar as respostas dos supervisores ao serem questionados a seguir:

Acredito que a preparação do supervisor deveria se dar em questão de informação, preparando o supervisor de acordo com a sistemática do projeto, em relação a relatórios, as reuniões, a questão das documentações, por que há uma dificuldade de adaptação quando os supervisores entram no PIBID, até se adaptarem gera um pouco de inseguranças, e isso pode também gerar uma negativa nos acadêmicos bolsistas. Por isso acho que deveria acontecer esse

processo de informação dessa parte mais burocrática, para que o supervisor possa desenvolver um trabalho mais significativo. (SUPERVISOR 2)

Acredito que todos os supervisores já possuem uma experiência com o curso de que o programa atua, mas seria interessante uma formação para sabermos exatamente quais as nossas ações no programa. (SUPERVISOR 4)

Na minha opinião, os professores supervisores deveriam passar por uma formação com os professores coordenadores do PIBID, para que houvesse uma ampla troca de experiência e assim no decorrer das atividades ambos (coordenador e supervisor) pudessem falar a mesma língua e alcançar as metas juntos aos acadêmicos. (SUPERVISOR 5)

Em relação a preparação dos supervisores, os supervisores dois, quatro e cinco destacam que deveria ter formação sobre as informações importantes do projeto, como parte da burocracia relacionada a documentos, relatórios e reuniões.

Conforme os supervisores falam sobre essa formação, o supervisor cinco destaca que essa formação deveria ser feita em conjunto com os coordenadores para que aconteça trocas de experiências entre eles, para que ambos alcancem os objetivos do programa juntos.

Pra mim, o supervisor tem que ter formação em Pedagogia, e em Supervisão, para poder desenvolver suas funções, e buscar sempre estar se atualizando. (SUPERVISOR 1)

No mínimo especialista, mas o ideal seria formação *Stricto Sensu* “Mestrado” para melhor desempenhar suas funções de acompanhamento/monitoramento dos futuros profissionais da educação. (SUPERVISOR 3)

Ainda sobre as formações, os supervisores um e três destacam suas opiniões sobre quais deveriam ser as formações dos supervisores no geral. O supervisor um 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 supervisor três 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, conforme podemos observar nos depoimentos a seguir.

De início não me senti preparada, fiquei um pouco preocupada, quase ninguém queria participar, só uns três professores demonstraram interesse. Nesse processo eu fui selecionada, por estar mais preparada e dentro do perfil, fiquei muito feliz quando consegui. O professor Coordenador me disse para eu não ficar preocupada, pois teria formação preparatória sobre a atuação do supervisor dentro do PIBID, com isso fiquei mais tranquila, até por que o professor Coordenador nos acompanhava e nos auxiliava em tudo. (SUPERVISOR 1)

Quando eu iniciei, sinceramente eu não consegui assimilar todas as informações e isso foi sendo desenvolvido gradativamente, porque é um processo, e acompanhar os bolsistas não é algo que se deva considerar superficial, pois se trata de formações, e por isso deve ser tratado com seriedade. Em todos os momentos eu me senti muito preocupado em tentar

dar o meu melhor para auxiliar os bolsistas a entenderem sobre a dimensão do espaço escolar, sobre as questões curriculares, mostrando para eles a realidade da escola sem ser superficial, e isso não é algo simples. Se houvesse um acompanhamento ou direcionamento e reuniões com os supervisores para se pensar como conduzir melhor esse processo seria bem mais fácil, isso foi algo que para mim não foi muito bem desenvolvido e que considero como uma negativa. (SUPERVISOR 2)

Os supervisores um e 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.

No que se refere ao acompanhamento dos alunos-bolsistas na escola, bem como, realização das oficinas junto aos alunos, estava preparada visto que atuava na função de coordenadora pedagógica da escola-campo, mas no sentido de contribuir com aprofundamento de estudos teóricos, sentia-me limitada. (SUPERVISOR 3)

Sim, me senti preparada para desenvolver minhas funções como supervisora do programa, apesar do pouco tempo de atuação. (SUPERVISOR 4)

Sim, contudo houve momentos em que eu e os acadêmicos ficamos completamente impotentes diante de tantas mudanças de coordenadores [PIBID Ciências Sociais] e da ausência do cumprimento de um cronograma. (SUPERVISOR 5)

Já o supervisor 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, acredito que essa limitação se dava devido as suas muitas funções, tanto do programa quanto do seu trabalho.

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

A última pergunta desse bloco refere-se à avaliação que os supervisores fazem de suas atribuições e o alcance de suas realizações, nesse sentido apresentaremos os depoimentos dos supervisores a seguir.

Para mim foi um aprendizado bem satisfatório, nós enfrentamos muitos obstáculos no início, eu e as bolsistas tivemos que convencer os funcionários da escola sobre a importância do pibid, pois eles ficaram meio resistentes, não tinha espaço adequado, começamos debaixo das árvores, carregávamos as cadeiras pesadas para que as atividades fossem desenvolvidas. Foi um grande desafio esse início, algumas bolsistas pensaram até em desistir, mas mesmo com essas dificuldades fomos conquistando os funcionários da escola, até mesmo alguns pais nos procuravam demonstrando interesse que seus filhos participassem do programa. Apesar dos obstáculos e desafios

enfrentados, eu e as bolsistas conseguimos alcançar os objetivos e desenvolver um bom trabalho. (SUPERVISOR 1)

É importante destacar que muitos supervisores se deparam com situações adversas no programa, são elas a falta de estrutura, materiais, local adequado para a realização das atividades, entre outras, como a supervisora um destacou em sua fala.

Considero que minhas atribuições não foram cem por cento, mas acredito que foram razoáveis, por que nessa lógica do programa de troca de experiências, eu pude mostrar um pouco do meu trabalho, contribuí no sentido de deixá-los a vontade no espaço escolar de modo que eles se sentissem parte da escola, contribuí com acesso a alguns documentos que foi preciso para desenvolver atividades e pesquisas, aceso a outros professores, pesquisa de campo que realizamos juntos, o qual acompanhei de perto alguns bolsistas. Nessa perspectiva de atribuições pude desenvolver razoavelmente bem, até por que quem faz a avaliação sobre as realizações do supervisor são os que estão em superioridade, ou até mesmo os bolsistas que receberam o acompanhamento que deveriam fazer esse processo de avaliação. E referente ao alcance de minhas realizações, considero que foram além do que eu esperava, pois eu tinha uma visão simplória do programa, e depois de adentrá-lo tive outra visão totalmente diferente em relação a essa parceria entre a universidade e a escola, e isso tudo foi possível por que houve pessoas que se interessaram em tocar o projeto com responsabilidade. (SUPERVISOR 2)

Avalio como positivas, pois o PIBID possibilitou algo que até então o estágio supervisionado não havia proporcionado, que foi a possibilidade de interação (professor do ensino médio = aluno bolsista = professor universitário), a referida troca de experiência foi extremamente salutar para todas as partes. Tenho a plena convicção de que os encontros foram de grande valia para a formação acadêmica dos alunos bolsistas. (SUPERVISOR 5)

De acordo com os supervisores dois e cinco, percebemos que ambos destacam suas atribuições como positivas, destacam também sobre essa troca de experiências que o PIBID proporciona, afirmando assim a parceria entre a universidade e a escola. O supervisor cinco destaca ainda que o PIBID possibilita essa interação de forma mais ampla, diferentemente do que acontece nos estágios supervisionados, e essa interação contribui para a formação dos bolsistas e todos os envolvidos no projeto.

As atribuições do supervisor são de suma importância para o sucesso desse programa na escola, acredito que os esforços foram coletivos e o empenho foi imensurável, os resultados foram perceptíveis na aprendizagem dos estudantes, portanto, acredito que alcancei bons resultados enquanto supervisora. (SUPERVISOR 3)

Um ponto importante a ser destacado na fala do supervisor três é que o mesmo reconhece que os bons resultados que teve mediante suas atribuições e o alcance de suas realizações se deu por conta do esforço coletivo empregado por todos os envolvidos.

Portanto tendo em vista os aspectos observados a partir desses relatos, reiteramos mais uma vez sobre a importância de se estabelecer uma parceria sólida entre a escola e a universidade, pois só assim será possível que o PIBID contribua para a formação dos alunos bolsistas e supervisores. E mesmo com as dificuldades no decorrer

desse processo, os supervisores reconhecem os méritos do programa como resultado de uma interação da Universidade e da Escola no processo de formação coletiva.

5 – A VISÃO DOS SUPERVISORES SOBRE A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O objetivo desse capítulo é fazer uma análise da visão dos supervisores do PIBID, sobre a potencialidade da escola como espaço de formação docente. Onde explicitarão se consideram a escola como um espaço importante e suficiente de formação, se atende tais especificações ou se precisaria da universidade para suprir esse papel.

5.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

No decorrer dos capítulos desse TCC foi feito um delineamento sobre a os percursos da formação docente no Brasil, fazendo apanhados históricos sobre todo o processo, desde as primeiras iniciativas de pensamento sobre a formação docente, aos dias atuais. Percebemos que está longe de ser o modelo perfeito, mas que muitos lutam pra que a formação dos futuros profissionais da educação seja feita de forma a garantir um resultado satisfatório, podendo realmente contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Nessa perspectiva, de tentativa de melhorar a qualidade da educação surge o PIBID, como uma ferramenta no processo de formação inicial dos alunos bolsistas, futuros profissionais da educação básica, assim também como formação continuada para a formação dos supervisores, profissionais atuantes da educação básica.

Para tanto trataremos da análise do bloco de questões que fala sobre “*A escola como local de formação: limites e possibilidades*”, no qual os supervisores expuseram suas opiniões referentes ao tema.

Quando questionados sobre se sentirem preparados junto, com a sua escola, para assumir a responsabilidade pela formação dos futuros acadêmicos, todos os entrevistados responderam que se sentiram preparados, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Sim, mas isso é uma tarefa que reque bastante compromisso, é necessário a disponibilidade da escola. Professores, Gestor, Coordenador, todo o seguimento escolar tem que trabalhar em conjunto para as atividades serem desenvolvidas de forma satisfatória. (SUPERVISOR 1)

Eu diria que enquanto professor da unidade escolar, essa formação não é cem por cento, ela precisa haver uma continuidade, a qual nós nos debruçamos aqui na escola é uma formação mínima, e quando ela vai para a universidade ela dá uma outra dimensão, e esse processo tem que ser contínuo, então, enquanto supervisor com a dimensão que eu pude abstrair durante esse

processo, eu posso dizer que sim, mas que não é somente como supervisor, foram várias contribuições que chegaram até nós. (SUPERVISOR 2)

Quando atuei enquanto supervisora desempenhava a função de coordenadora pedagógica da unidade escolar, portanto, acredito que estava preparada para desempenhar as funções de supervisora, uma vez que são funções similares, isso facilitou a relação entre os alunos-bolsistas e professores da unidade escolar, entre os estudantes e suas famílias, bem como, acesso as mais diferentes informações e materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos de pesquisas e oficinas realizadas pelos acadêmicos. (SUPERVISOR 3)

De acordo com os depoimentos dos supervisores um, dois, e três, nota-se que ambos se sentiram preparados, e que consideram importante essa relação de parceria entre as escolas e universidades, pois é essa parceria que faz com que sejam obtidos bons resultados. O supervisor três destaca ainda sobre a importância de se estabelecer parceria não somente entre os supervisores e alunos bolsistas, mas também com as famílias dos alunos atendidos pelo programa.

Com certeza, até porque já fui docente de cursos de magistério e já estou muito tempo na educação. (SUPERVISOR 4)

Sim, pois acredito que a escola possui ampla estrutura e que posso contribuir com minha experiência profissional na formação acadêmicos dos alunos bolsistas na medida em que levo diretamente a eles situações do cotidiano escolar e evidencio como as mesmas podem ser conduzidas. (SUPERVISOR 5)

Na fala do supervisor quatro destaca-se que o mesmo se sentiu preparado devido já ter atuado por muito tempo em cursos de magistério. Por último o supervisor 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.

Nesse sentido fez-se necessário questioná-los sobre a visão que ambos têm referentes a escola como espaço de formação docente, a qual abre espaço para diferentes visões sobre esse tema, onde veremos a seguir:

Para mim a escola é um leque de aprendizagens e práticas cotidianas, por que 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. Mas para mim essas dificuldades que nos deparamos enriquece o conhecimento, pois temos que nos adequar a determinadas situações, isso acaba preparando o profissional a ter conhecimento de mundo, pois não adianta só estudar as teorias, tem que saber a realidade das escola, tentando sempre fazer a práxis do que você estuda com a realidade que está vivendo. (SUPERVISOR 1)

A escola é um espaço que precisa pensar no processo de formação que não seja voltado apenas para o tecnicismo, nós precisamos ter uma dimensão de abrangência onde possa receber formações, capacitações, que possa estar mais aberta em relação a parceria com as universidades, pois essa relação

propicia que a formação seja de maneira mais qualitativa. Essa relação passou a ser amadurecida de um certo tempo para cá. Acredito que 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)

A escola desempenha papel fundamental na formação docente, o pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho escolar, portanto, não teria sentido se as relações teoria e prática fossem ditocomizadas, portanto, percebo que a escola é um espaço primordial para que possamos formar profissionais competentes e conscientes da realidade na qual atuarão. (SUPERVISOR 3)

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)

Os supervisores um e três em seus depoimentos percebem a escola como um importante espaço de formar profissionais conscientes da realidade escolar, realidade essa que será enfrentada quando forem atuar como professores na educação básica.

Já o supervisor dois discute em seu depoimento que a escola deveria pensar em um processo de formação que não seja voltado para o tecnicismo, deve-se pensar nas relações de parceria, visto que estas propiciam uma formação de maneira mais qualitativa devido a colaboração de todos.

Nesse relato o supervisor cinco destaca que a escola deveria ser um espaço de formação continuada, contudo ela apresenta limitações devido as exigências e falta de investimento do governo.

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, contudo, não consegue realizar essa função sozinha, precisa sempre de parcerias, seja dos funcionários de todo o seguimento escolar, seja de membros da universidade, ou outros órgãos importantes.

Por último os entrevistados foram questionados sobre a escola ser capaz de realizar essa formação docente sozinha, ou se precisaria da participação da universidade nesse processo. Onde destacaremos algumas das respostas nos trechos a seguir:

Não, a escola não dá conta de desenvolver esse papel sem a Universidade, tem que haver parcerias entre as instituições, pois todo seguimento depende

de parcerias. Essas parcerias são importantes para o desenvolvimento, desde que ambos tenham o mesmo objetivo. (SUPERVISOR 1)

Eu acredito que a escola nunca está preparada de forma individual para desenvolver essa questão da formação, ela sempre precisa contar com essa proximidade da universidade, da diretoria de ensino. A escola é um espaço que está aberto a receber o melhor para tentar passar essas informações de forma a auxiliar os alunos, e o professor tem que estar aberto para aliar a teoria e a prática e estar aberto também para receber essas informações tanto da universidade quanto do próprio espaço escolar e da comunidade escolar. A escola está caminhando gradativamente, mas ainda não é um espaço que prepara cem por cento para a formação, tem sempre que haver essas parcerias para diminuir essas dificuldades. (SUPERVISOR 2)

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 um, dois e 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.

Sobre a teoria e a prática Borges (2015, p 53), nos fala que:

[...] a teoria existe independente da prática e vice versa, mas uma precisa da outra para sua concretização, para se constituírem em uma atividade teórico - prática, são indissociáveis na forma de práxis. Para que a práxis aconteça é necessário esse movimento dialético em que teoria e prática estão vinculadas. Por mais que possam ser compreendidas em separado, a transformação de uma realidade só ocorre se teoria e prática estiverem articuladas.

Portanto como já foi citado nos depoimentos acima, entende-se que a teoria é indissociável da prática, que ambas devem estar juntas para a realização da práxis no processo educativo.

Nesse sentido entende-se que a escola tem um potencial formador, mas não consegue desenvolver essa formação docente sozinha, pois está atrelada à prática docente. A universidade, como espaço de ampliação do conhecimento, não pode se furtar ao seu papel de revisão teórico-prático dos problemas educacionais. Sendo assim é necessário que as duas instituições andem em conjunto, 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 não se pode realizar essa formação sem a participação da universidade.

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

Nesse sentido, foi possível perceber o quanto o PIBID é um programa de formação de professores importante, 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 temática, que surgiram antes mesmo da pesquisa ser iniciada, onde foi possível observar e analisar os aspectos que foram surgindo, e percebemos que mesmo que a escola tenha o potencial de formar os professores, ela não consegue desempenhar esse papel sozinha, pois não se pode realizar uma formação somente teórica, assim como não pode ser totalmente prática, ambas devem andar em conjunto, uma complementando a outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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
- SAVIANI, D. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.
- ROMANELLI, Otaíza, O. **História da educação no Brasil:(1930/1973)**. 40. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- 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> >.
- 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.
- ARTIOLI, C.L., ALMEIRA, J.S., LIMA, V.A. (org.) **Contribuições do PIBID/UFT para a docência**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2010.
- 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.
- ALARCÃO, I. (org.) et al. **Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão**. Porto Editora, 1996.
- 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.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Manual- **Procedimentos internos do programa - Pibid/UFT**. Palmas - TO, 2014

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL
DO TOCANTINS
CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS**

AV. NOSSA SRA. DE FÁTIMA, 1588 – CÉU AZUL – CEP 77.900-970 – TOCANTINÓPOLIS – TO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr.(a)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa sobre “A formação docente na prática escolar: a visão dos supervisores do PIBID”, que tem como objetivo analisar a compreensão dos supervisores do Pibid em relação à formação docente na prática escolar. Trata-se de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis de Karina Alves de França. Você terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, sem que isto leve você a qualquer penalidade, ou gastos provenientes da realização da pesquisa. Não há a menor probabilidade de riscos de sua participação nessa pesquisa, apenas exigirá sua disponibilidade de seu tempo para responder ao questionário a seguir. Asseguramos que os dados de identificação e outros confidenciais serão mantidos em sigilo absoluto de forma a resguardar sua privacidade e integridade moral. Assim, se está claro para o (a) senhor (a) a finalidade desta pesquisa e se concorda em participar como voluntário peço que assine este documento.

Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Cleomar Locatelli, Professor Doutor Orientador da pesquisa e do TCC, Universidade Federal do Tocantins – UFT. Karina Alves de França, Graduanda, Orientanda e pesquisadora do tema em questão. Universidade Federal do Tocantins – UFT

Este formulário foi impresso em duas vias iguais (uma via a ser entregue ao participante).

Eu, _____, RG _____, aceito participar da pesquisa intitulada “A formação docente na prática escolar: a visão dos supervisores do PIBID”. Fui devidamente informado(a) sobre o objetivo da pesquisa e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que me cause qualquer tipo de penalização. Fui informado(a) ainda que meus dados pessoais serão tratados confidencialmente, sem nenhum dano da minha integridade pessoal e moral.

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Acadêmica: Karina Alves de França

Orientador: Prof. Dr. Cleomar Locatelli

Bloco 1 – Experiencia do PIBID

1. Quais as atividades desenvolvidas por você enquanto supervisor do PIBID?
2. Quais das experiências vivenciadas no PIBID, considera as mais importantes?
3. Quais contribuições o PIBID proporcionou para a sua formação?
4. Quais os limites e possibilidades de atuação do supervisor no PIBID?

Bloco 2 – Sobre a formação (preparação) do supervisor

1. Para você, qual deveria ser a preparação do supervisor?
2. Você se sentiu preparado (a) para exercer todas a função de Supervisor?
3. Como você avalia suas atribuições de supervisor, e o alcance de suas realizações?

Bloco 3 – A escola como local de formação: limites e possibilidades

1. Enquanto supervisor do PIBID, você se sente preparado, junto com sua escola, para assumir a responsabilidade pela formação dos futuros professores?
Justifique:
2. Qual sua visão em relação à escola como espaço de formação docente?
3. A escola seria capaz de realizar essa formação sem a participação da universidade? Justifique: