

## **Impactos do PIBID no Desenvolvimento Profissional Docente de uma Coordenadora e uma Supervisora**

*Impacts of PIBID on the Professional Development of the Coordinator and  
Supervisor*

*Impactos del PIBID en el Desarrollo Profesional de una Coordinadora y una  
Supervisora*

**Keysy S. Nogueira** ([keysy.nogueira@ufsc.br](mailto:keysy.nogueira@ufsc.br))  
Universidade Federal de Santa Catarina  
<https://orcid.org/0000-0002-6900-2181>

**Carmen Fernandez** ([carmen@iq.usp.br](mailto:carmen@iq.usp.br))  
Universidade de São Paulo  
<https://orcid.org/0000-0003-2201-6241>

### **Resumo**

Nesta investigação analisou-se os reflexos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID no processo de desenvolvimento profissional docente de duas professoras de Química participantes do programa. As participantes desta investigação foram a coordenadora Maria e a supervisora Luiza (nomes fictícios). Para a produção de dados realizamos o registro audiovisual das reuniões que aconteciam no subprojeto PIBID-Química, nas quais a coordenadora e a supervisora orientavam os pibidianos e durante as entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo foi adotada para apreciação dos dados por meio de categorias emergentes e o programa Atlas.ti foi usado para facilitar o processo de análise. Os resultados revelam que o programa possibilitou à Maria refletir sobre a sua prática, conhecer a realidade da escola da educação pública básica e, principalmente, mediar o grupo de participantes do subprojeto no desenvolvimento das atividades. Com relação à supervisora, Luiza teve forte identificação como co-formadora dos pibidianos.

**Palavras-chave:** Co-formação. Conhecimentos Docentes. Formação Continuada de Professores.

## Abstract

In this investigation, the marks of the Teaching Initiation Scholarship Program – PIBID in the process of professional teacher development of two chemistry teachers participating in the program. The participants of this investigation were the coordinator Maria and the supervisor Luiza (fictitious names). For the production of data, we performed the audiovisual recordings of the meetings that took place in the PIBID-Chemistry subproject, in which the coordinator and supervisor guided the pibidians and during the semi-structured interviews. Content analysis was adopted for data appreciation through emerging categories and the Atlas.ti program was used to facilitate the analysis process. The results reveal that the program allowed Maria to reflect on her practice, to get to know the reality of the basic public education school and, mainly, to mediate the group of participants of the subproject in the development of activities. Regarding the supervisor, Luiza had a strong identification as a co-trainer of the Pibidians.

**Keywords:** Co-training. Teachers Knowledge. In-Service Teacher Training.

## Resumen

En esta investigación, analizamos los reflejos del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia – PIBID en el proceso de desarrollo profesional docente de dos profesores de química participantes del programa. Los participantes de esta investigación fueron la coordinadora María y la supervisora Luiza (nombres ficticios). Para la producción de datos, se realizó la grabación audiovisual de los encuentros que se realizaron en el subproyecto PIBID-Química, en los cuales la coordinadora y supervisora orientaron los pibidianos y durante las entrevistas semiestructuradas. Se adoptó el análisis de contenido para la apreciación de datos a través de categorías emergentes y se utilizó el programa Atlas.ti para facilitar el proceso de análisis. Los resultados revelan que el programa permitió a María reflexionar sobre su práctica, conocer la realidad de la escuela de educación básica pública y, principalmente, mediar al grupo de participantes del subproyecto en el desarrollo de las actividades. En cuanto a la supervisora, Luiza tuvo una fuerte identificación como co-formadora de los pibidianos.

**Palabras clave:** Co-entrenamiento. Conocimiento de profesores. Formación continua del profesorado.

## Introdução

Nas últimas décadas diversos pesquisadores buscaram investigar a formação de professores no contexto brasileiro e em outros países (Chan & Hume, 2019; Slongo et al.,

---

2010) possibilitando a consolidação de uma área de pesquisa dedicada a desvelar os conhecimentos docentes, os processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, o currículo, entre outras temáticas, que influenciam a formação inicial ou continuada de professores, reconhecida nesta investigação como um processo contínuo, o que leva-nos a assumir o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Nesse sentido, compreender o processo de formação de professores em nosso país requer um olhar para os cursos de Licenciatura, que foram implementados correlatos aos cursos de Bacharelado, refletindo em uma formação que propiciava o distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica, em virtude do desenvolvimento de conteúdos específicos nos três primeiros, resultado da “[...] prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio” (Pereira, 1999, p. 112).

Além disso, a formação de professores no Brasil expande-se somente a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 (MORORÓ, 2018).

Nas normativas que orientavam a formação de professores, uma das primeiras mudanças significativas foi a sua desvinculação dos cursos de Bacharelado (Ambrosetti et al., 2013) pois, “É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na Licenciatura e o currículo que ensinará [...]” (Brasil, 2002, p. 21). Entretanto, há ainda questões a resolver como a falta de consenso sobre o que são as Práticas como Componentes Curriculares – PCCs, como alocá-las nas disciplinas e como desenvolvê-las (Souza Neto & Silva, 2014). Há também outras legislações que orientam etapas fundamentais da formação de futuros professores como, por exemplo, o Estágio Curricular Supervisionado (Honório et al., 2017). Contudo, apesar de os processos de reestruturação dos cursos de licenciatura, para atender as novas demandas legais (Arantes, 2013; Gatti & Barreto, 2009) outras problemáticas emergem, à exemplo da frágil ligação entre as escolas da Educação Básica e as instituições superiores. Outra problemática associada à formação de professores repousa na falta de estabelecimento da relação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico, que representaria o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK, da sigla em inglês – *Pedagogical Content*

---

*Knowledge*) compreendido como "ponto cego em relação ao conteúdo que agora caracteriza a maioria das pesquisas sobre ensino (Shulman, 1986, p.7-8, tradução nossa). O PCK representa o conhecimento que os professores utilizam no processo do ensino e é consenso na literatura que esse conhecimento é produzido na sala de aula do professor ao transformar os conhecimentos da base em diálogo com a prática e produzindo um novo conhecimento, o PCK (Fernandez, 2011; 2015)

Gatti e Nunes (2009) ao investigarem a formação de professores do ensino fundamental, evidenciaram que

[...] nas licenciaturas dos professores especialistas há prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em número de disciplinas e horas-aulas, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas (p. 48).

Isso sugere que o processo de formação de professores necessita que licenciandos vivenciem espaços formativos, que os levem a entrelaçar a teoria e a prática de ensino.

### ***Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)***

Nesse movimento o PIBID, fundado em 2007, buscou integrar a teoria e a prática pedagógica de licenciandos. Este programa é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. Com uma década e meia de instituição, foram publicadas portarias que delineavam as ações do programa de iniciação à docência. Em consonância, a Portaria nº 72 de 9 de abril de 2010, normatizou que os propósitos do PIBID repousavam em incentivar a formação de professores para a Educação Básica, por meio da inserção de licenciandos nas escolas da rede pública, em que professores da Educação Básica atuassem como co-formadores de licenciandos (CAPES, 2010). O PIBID tem como participantes um coordenador institucional, que é um professor da licenciatura que coordena o programa na Instituição de Ensino Superior (IES), um ou mais coordenadores de área, que são professores da licenciatura que coordenam um subprojeto, o professor da escola pública da Educação Básica, que supervisiona e integra na escola os pibidianos que são licenciandos bolsistas do PIBID (CAPES, 2016).

Para Canan (2012) o fato dos licenciandos vivenciarem o futuro ambiente profissional, tendo como referência os saberes experienciais de professores experientes,

poderia impactar no fortalecimento da prática e no desenvolvimento docente. Para Felício (2014) o PIBID tornou-se um terceiro espaço de formação de professores ao antecipar a inserção do licenciando na escola, assistido por um professor da Educação Básica e da IES. Além disso, distingue-se do estágio curricular obrigatório, pelo trabalho colaborativo no processo de formação de futuros professores ao trazer o professor da Educação Básica como co-formador do licenciando e pelo maior comprometimento do estudante com a escola em função do tempo de envolvimento e da bolsa recebida. De forma semelhante, o Programa Residência Pedagógica também parte dos mesmos princípios, estabelecendo corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores, além de valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos. No Residência Pedagógica os professores da escola (preceptores) recebem os estagiários (residentes) e há um docente da IES como docente orientador. Em ambos programas os estudantes e professores recebem bolsas da Capes. A diferença é que o PIBID atende alunos que estejam cursando até a primeira metade do curso de Licenciatura e o Residência Pedagógica atende alunos da segunda metade do curso.

Para Farias et al. (2015), a vivência no contexto do PIBID de professores experientes, atuantes como supervisores e coordenadores de área, poderia refletir na formação continuada desses participantes. Por outro lado, alguns sinalizam as fragilidades do PIBID associadas à burocracia que dificulta o desenvolvimento das atividades, a participação de toda a comunidade escolar nas atividades dos subprojetos e a falta de fundamentação teórica dos pibidianos (Matos, 2015). Adicionalmente, Ramos et al., (2016) apontam para o contato dos pibidianos com realidades violentas das escolas.

As investigações associadas ao PIBID revelaram que o programa de iniciação à docência tem impactado não somente na formação inicial de professores, mas também na formação continuada (Nogueira & Fernandez, 2019). Neste estudo compreendemos a formação de professores como um contínuo, levando-nos a assumir o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Os estudos retratam, principalmente, os reflexos do PIBID na formação dos pibidianos, sendo escassos os que buscaram revelar os impactos na formação de coordenadores e supervisores.

### ***Desenvolvimento Profissional Docente – DPD***

O Desenvolvimento Profissional Docente – DPD é um conceito que nasce na década de oitenta e busca superar a justaposição existente entre os cursos de formação inicial e continuada de professores, assumindo essa formação como um contínuo (MARCELO, 2009). O DPD constitui-se como um processo de formação de competências inerentes à profissão. Os autores Mamlok-Naaman et al. (2013) defendem fortemente que um desenvolvimento profissional efetivo precisa considerar dar oportunidade aos professores de refletirem sobre sua própria prática e aprenderem novas práticas trocando experiências com outros colegas de profissão. Não se trata de uma tarefa simples, pois o professor necessita reexaminar suas práticas e perceber como pode fazer diferente. Diversos autores propuseram definições para DPD (Imbernón, 2009; Marcelo, 2009; Fiorentini & Crecci, 2013.). Nesse sentido, Marcelo (2009) conceitua o desenvolvimento profissional de professores como sendo a construção pelo docente de estratégias que propiciem a reflexão sobre a sua prática didática. Para Imbernón (2009) o DPD estaria condicionado ao conhecimento pedagógico, ao conhecimento do tema, ao contexto profissional, entre outros aspectos. O autor conceitua o desenvolvimento profissional como

Um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional [...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (Imbernón, 2009, p. 44-45).

Os pesquisadores que investigam o DPD, apesar de divergirem em alguns aspectos conceituais, compartilham da mesma percepção, de que este ocorre na escola (Guskey & Sparks, 2002; Heideman, 1990). Nesse sentido, o DPD está condicionado pelas necessidades formativas, da reflexão sobre a prática e da participação em diferentes contextos escolares e práticas de ensino (Marcelo, 2009; Day, 2001) e englobaria “atividades destinadas a melhorar o conhecimento profissional, as destrezas e atitudes dos educadores para que eles possam, por sua vez, melhorar a aprendizagem dos alunos” (Guskey, 2000, p. 16). O DPD então repousa nos diferentes processos de aprendizagem, que constitui a trajetória do professor na carreira (Day, 2001).

Considerando o aporte teórico apresentado, esta pesquisa teve por objetivo investigar os impactos deixados pelo PIBID no DPD de uma coordenadora e uma supervisora que orientavam pibidianos de um subprojeto da área de Química.

### Aspectos metodológicos

Esta investigação se caracteriza como qualitativa (Bogdan & Biklen, 2003) do tipo estudo de caso, em virtude de buscar compreender o entendimento de uma situação particular que “[...] retenha as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como ciclos individuais de vida, o comportamento dos pequenos grupos [...]” (Yin, 2010, p.24). Nesta perspectiva, buscou-se analisar os impactos do PIBID no DPD de uma coordenadora e supervisora no contexto desse programa. Por razões éticas, a coordenadora será denominada Maria e a supervisora, Luiza. No quadro 1, apresenta-se informações básicas das participantes.

**Quadro 1** - *Informações das participantes desta investigação.*

Nome	Formação	Atuação profissional	Tempo de docência
Maria	Bacharel em Química. Mestrado em inorgânica e doutorado em eletroquímica.	Professora da Educação Básica e do Magistério Superior	20 anos
Luiza	Licencianda e bacharel em química. Mestrado em Ensino de Ciências (subárea-Ensino de Química) e especialização em química e meio ambiente.	Professora da Educação Básica e do Magistério Superior.	25 anos

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Para a produção de dados realizou-se o registro audiovisual das reuniões do subprojeto PIBID-Química e das aulas ministradas pelos pibidianos para analisar as narrativas da supervisora nesse contexto. Além disso, realizou-se entrevistas semiestruturadas com a coordenadora, Maria, e com a supervisora, Luiza. Em virtude das atribuições dentro do PIBID serem diferentes para cada uma das tutoras, foram construídos dois roteiros de entrevista semiestruturada: o primeiro teve por objetivo guiar a entrevista com a coordenadora e o segundo, a entrevista com a supervisora. As questões que estruturam as entrevistas tiveram por finalidade que as docentes compartilhassem relatos sobre a escolha pela carreira docente; a possível influência de

---

disciplinas pedagógicas nas orientações aos pibidianos; como o PIBID contribuiu para a formação continuada; entre outras. As entrevistas foram realizadas individualmente quando as atividades desenvolvidas no subprojeto foram encerradas. Vale ressaltar que o Termo de Consentimento foi assinado pelas professoras investigadas na pesquisa e os detalhes das questões e transcrições das respostas das entrevistas pode ser visto em Nogueira (2018).

A análise das possíveis marcas deixadas pelo PIBID no DPD da coordenadora e supervisora, foram realizadas por meio de categorias emergentes que serão apresentadas nos resultados e discussão. Os dados transcritos e as categorias emergentes foram agrupados no Atlas.ti, que é um programa de análise qualitativa para grandes volumes de dados fotográficos, vídeos, áudios e textos, que permite estabelecer relações entre os documentos produzidos e as categorias de análise (Klüber, 2014). Por meio dos relatórios gerados pelo programa pôde-se realizar inferências sobre as marcas deixadas pelo PIBID na formação das tutoras.

## **Resultados e discussão**

### *A Coordenadora Maria*

Maria atuava há mais de uma década na formação de professores, no PIBID participava havia 3 anos. Para compreender o contexto que levou Maria a atuar na formação de professores e suas escolhas profissionais, recorreremos às suas narrativas nos dados produzidos. Nesse sentido, Maria discorreu que, ao final do colegial (antigo ensino médio) realizou exames admissionais para o ensino superior para os cursos de bacharelado em Química e História, mas por influência de sua professora de Química na Educação Básica, escolheu graduar-se neste percurso formativo, como denota o trecho:

E me decidi pela Química, aí fui fazer em Ribeirão Preto, na USP. Terminei a graduação, fui convidada por essa mesma professora para substituí-la, porque ela foi candidata a vereadora na cidade e era funcionária pública, e você não pode ser candidata assumindo a função pública, tem que se afastar. E aí eu fui dar aula na escola em que eu estudei, no lugar da professora que me inspirou. E eu acho que me inspirou mais ainda. Antes disso, antes, não, eu acho que depois disso eu fui convidada para trabalhar numa empresa, na verdade, eu mandei o currículo, fui selecionada e comecei a trabalhar na empresa, no laboratório que fazia rotina de verificação dos reagentes que chegavam, do produto. Era um laboratório que controlava a rotina da empresa. Trabalhei 3 meses e quando foi para



fazer a minha efetivação, eu pedi demissão, porque eu vi que não era aquilo, aquela rotina não combinava comigo, eu não gostava (Entrevista semiestruturada - Maria, turno 4).

Maria ao concluir a graduação, foi atuar como docente na escola em que concluiu o Ensino Médio. A coordenadora atuou ainda um período na indústria, mas percebeu que não desejava seguir carreira nesse setor. Contudo, Maria realizou mestrado e doutorado em eletroquímica, apesar do desejo de lecionar. Ao concluir a pós-graduação stricto sensu, passa a atuar como docente da Educação Básica e no Ensino Superior.

As vivências iniciais de Maria no PIBID ocorreram por meio de um convite de um professor da licenciatura em Química que coordenava um subprojeto da referida área. O vínculo legal como coordenadora no PIBID foi possível após a abertura de um novo edital no qual “[...] submeti um projeto. É um projeto com dois coordenadores, eu e o professor João. O meu projeto, a parte que cabe a mim está muito associado à Política Nacional de Resíduos Sólidos e à Educação CTS” (Entrevista semiestruturada – Maria, turno 12). Nesse período, a coordenadora Maria atuava em um subprojeto PIBID-Química, fundamentado na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS tendo como temática a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS). Para Maria, fundamentar as aulas na abordagem CTS possibilitou o desenvolvimento de aulas de Química por temas.

No processo de organização das aulas e das orientações que concedia aos pibidianos, Maria discorreu que:

[...] atendendo os pressupostos da Educação CTS, aquela problemática tem que ser vivenciada pelo aluno, tem que fazer parte do meio dele. Então pensar no resíduo significa pensar em qual escola a gente vai estar trabalhando, em qual público, se é público ou regular, por exemplo. Então as reuniões iniciais, no começo do ano têm esse perfil. Posteriormente a isso, nós sempre temos algumas reuniões no começo, para trabalhar referenciais: para ler artigos, para a discussão de artigos. E esses referenciais, normalmente, dão subsídios para as ações que serão implementadas no decorrer do ano. Então reuniões mais amplas, a gente tem como objetivo discutir coisas que são de interesse de todos os grupos. A partir do momento que já está definido o resíduo que vai ser trabalhado, as estratégias em si: sensibilização, qual o conceito de química que vai ser desenvolvido, qual a atividade laboratorial que vai ser montada, conceitos teóricos, esta parte já fica com reuniões individuais (...). Então, aí a gente passa para as reuniões individuais. Essas reuniões individuais, às vezes acontecem entre a maioria das vezes, coordenadores e pibidianos, em alguns momentos acontecem entre coordenador e supervisor e pibidianos [...] (Entrevista semiestruturada-Maria, turno 16).

Na percepção da coordenadora, para o desenvolvimento do planejamento era essencial que os pibidianos conhecessem os alunos antes de iniciarem a estruturação das

---

aulas. Mas quais seriam os reflexos do PIBID no DPD de Maria em virtude de sua participação no programa de iniciação à docência? Em consonância, para identificar os possíveis impactos do programa no DPD da coordenadora foram analisados 20 documentos. No Atlas.ti agrupou-se um total de 98 turnos nas categorias emergentes, a saber:

**Conhecer a escola pública:** relaciona-se com o conhecimento da coordenadora acerca da realidade da escola pública oportunizado pela sua participação no PIBID.

**Dificuldades:** engloba as dificuldades vivenciadas por Maria na sua trajetória no PIBID e que emergem em suas narrativas como problemas.

**Mediação:** permeiam os episódios que a coordenadora compartilha os processos de mediação entre os componentes do subprojeto associados a diversos aspectos, entre eles, relações interpessoais, formação de grupo, seleção de conteúdo, escolha de estratégias de ensino, entre outros.

**Orientação:** referem-se aos episódios em que a coordenadora discorre especificamente sobre o processo de orientação no PIBID.

**Reflexão sobre a prática:** permeiam as narrativas que Maria reconhece que sua participação no programa de iniciação à docência propiciou sua reflexão sobre a prática.

Na tabela 1 dispõe-se o resultado da análise gerada no Atlas.ti que abarca as categorias descritas acima.

**Tabela 1 - Relatório gerado no Atlas.ti – Os impactos do PIBID no DPD de Maria**

Documentos	Impactos do PIBID no DPD de Maria					Total
	Conhecer a escola pública	Dificuldades	Mediação	Orientação	Reflexão sobre a prática	
Reunião geral - 1	0	0	3	0	0	3
Reunião geral - 2	0	0	0	0	0	0
Apresentação da proposta de trabalho - 3	0	0	0	0	0	0
Apresentação da proposta de trabalho - 4	0	0	0	0	0	0
Reunião para saber o andamento - 5	0	0	31	0	0	31
Reunião para saber o andamento - 6	0	0	0	0	0	0
Reunião geral - 7	0	0	8	0	0	8
Reunião para saber o andamento - 8	0	0	3	0	0	3

Reunião para saber o andamento - 9	0	2	0	0	0	2
Reunião para saber o andamento - 10	0	0	0	0	0	0
Reunião para saber o andamento - 11	0	3	4	0	0	7
Reunião para saber o andamento - 12	0	0	5	0	0	5
Reunião para saber o andamento -13	0	0	0	0	0	0
Reunião para saber o andamento - 14	0	0	0	0	0	0
Reunião para saber o andamento - 15	0	0	6	0	0	6
Reunião para avaliar no desenvolvimento do projeto em 2014 - 16	0	0	2	0	0	2
Apresentação dos resultados - 17	0	0	0	0	0	0
Apresentação dos resultados - 17.1	1	0	0	0	1	2
Reunião geral - 18	3	0	11	0	1	15
Entrevista semiestruturada - Maria - 19	2	5	4	2	1	14
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>77</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>98</b>

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

Nas narrativas de Maria emergem aspectos relacionados à importância do PIBID para a coordenadora - Conhecer a realidade da escola pública. A autora Silva (2015) analisou as marcas deixadas pelo PIBID na formação de coordenadores da área de Física que se relacionam, principalmente, ao conhecimento da realidade da escola básica. Em outro estudo, Deimling e Reali (2018) analisaram de que maneira as orientações do PIBID têm sido desenvolvidas e percebidas por diferentes sujeitos na formação dos estudantes da licenciatura.

Nessa perspectiva, tem-se as percepções de Maria:

Ele me faz repensar a minha prática docente, não a todo momento, porque às vezes eu não penso nela a todo momento, mas ele contribui nas minhas reflexões. Porque participar do PIBID dá oportunidade de compartilhar realidades diferentes (...). Falando em professores nesse setor ... escola pública, instituição, faculdade e a educação básica, é um universo interessante o conhecimento que o professor tem, o supervisor, a forma como ele trabalha com os alunos, a forma como ele trabalha com os pibidianos e o que a sala de aula lá da escola estadual está fazendo com os professores, que é um pouco assustador para mim [...] (Entrevista semiestruturada - Maria, turno 46).

No trecho da fala de Maria apresentada acima há elementos da categoria reflexão sobre a prática, pois a coordenadora compartilha que a vivência no PIBID a levou a refletir sobre as suas aulas no Ensino Superior e no Ensino Médio. Nesse sentido, segundo Loch (2004, p.1105) “É a prática da nossa existência se construindo a partir da avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações a partir das percepções-atuações do outro conosco[...]”.

Para a coordenadora, os processos associados ao gerenciamento dos participantes no PIBID eram uma das principais Dificuldades:

A questão de gerenciar pessoas. Então eu considero que isso tem uma... porque você tem um grupo de alunos e às vezes nesse grupo você trabalha com um grupo maior, de doze pessoas, depois tem grupos menores, então tem que ter uma boa integração entre o grupo maior, tem que ter uma boa integração também entre as pessoas que estão participando do grupo pequeno (...) às vezes a supervisora está num momento um pouco mais difícil da carreira profissional, ou da vida particular dela e tem algumas atitudes que causam um pouco de ruído entre o grupo [...] (Entrevista semiestruturada – Maria, turno 20).

Na narrativa de Maria se encontram elementos dos processos de Mediação que realizava em virtude das relações interpessoais. No mapeamento desta categoria se agrupou um total de 77 turnos. Na entrevista semiestruturada também emergiram elementos associados à Orientação de Maria na estruturação das aulas, e também suas limitações:

[...] Então, semanalmente, duas vezes na semana tem reunião. Ou eu converso com todo mundo junto ou eu converso com todos os grupos semanalmente (...) o aluno produz, compartilha com o supervisor e com o coordenador e com os demais integrantes do grupo e ali a gente faz uma construção. Normalmente, a gente fecha a construção que foi feita durante a semana na reunião (Entrevista semiestruturada – Maria, turno 22).

Na percepção de Maria, integrar o PIBID significou abdicar de outras atividades acadêmicas, em virtude do número de alunos e da quantidade de trabalhos a serem desenvolvidos pelos participantes do programa de iniciação à docência (Entrevista semiestruturada – Maria). Nessa perspectiva, Gatti et al. (2014, p. 107) identificaram essa dificuldade em “o número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho”. Outra Dificuldade vivenciada no contexto do programa de iniciação à docência era a orientação dos discentes e a organização dos grupos de pibidianos ingressantes no curso de licenciatura, pois:

[...] O fato de eles entrarem no PIBID com uma bagagem acadêmica ainda pequena, porque está no segundo semestre ou até no primeiro semestre, coloca alguns desafios para eles e até para a coordenação também do PIBID [...] (Entrevista semiestruturada, turno 30).

Para contornar essa problemática, Maria estruturava os grupos com pibidianos recém-ingressantes na licenciatura, com aqueles que estavam mais avançados no curso.

Os aspectos associados à Reflexão sobre a prática de Maria foram influenciados, ainda, pelo processo de construção da sequência de ensino em conjunto com os pibidianos, proporcionando uma troca entre os pares em virtude dessas experiências. Nesse sentido, Recepti et al. (2020) apontam que os coordenadores entendem que as atividades experimentais de cunho investigativo possuem caráter motivador e procuram contextualizá-las para o ambiente escolar da Educação Básica. E, ainda, que há relação entre a representação social sobre “experimentação” dos coordenadores e aquela identificada para os licenciandos participantes do PIBID.

Nesse sentido, Maria argumenta que:

[...] A gente discute, ele (pibidiano) coloca uma ideia, eu coloco outra ideia, o supervisor, outra ideia e a gente chega num consenso. Então, essa construção, eu acho que é enriquecedora e eu levo para a sala de aula” (Entrevista semiestruturada – Maria, turno 52).

De modo sucinto, a principal marca deixada pelo programa para o DPD de Maria foi possibilitar mediar as relações entre os participantes do subprojeto e conhecer a realidade da escola pública estadual.

### *Supervisora Luiza*

Luiza graduou-se em Química e tem mestrado em Ensino de Ciências, subárea Química. Atuou na Educação Básica e no Ensino Superior. Seu ingresso no PIBID ocorreu por intermédio da coordenadora pedagógica da escola sede, como denota o trecho:

Bom, na verdade a professora Maria entrou em contato com a coordenadora da escola que na época era Zilda e que eles estavam precisando de uma escola pro projeto, pois eles já tinham trabalhado com outra escola, mas não sei o que tinha acontecido com a coordenadora ou a diretora lá, não queriam mais o projeto lá e aí a Zilda falou: ‘ah não, nós temos professora que vai gostar e tudo’(...). Eu recebi os alunos do PIBID na escola, eu antes disso não conhecia o projeto, mas eu achei interessante, nós fizemos atividades diferenciadas, né, então, no meu entender o projeto foi muito bom para os alunos (Entrevista semiestruturada - Luiza, turno 2).

No início de sua participação no programa a supervisora demonstrou preocupação com o conteúdo químico que iria constituir as aulas, e quais eram os objetivos pensados pelos pibidianos para cada regência. Nos diálogos das reuniões com os pibidianos, Luiza buscou descrever a importância de as aulas desenvolvidas englobarem os três níveis representacionais da Química, pois considera que o nível macro, micro e simbólico faziam a Química ser uma disciplina difícil. As orientações de Luiza fundamentavam-se, principalmente, aos anseios do subprojeto. Nesse sentido, ao compartilhar suas narrativas sobre o processo de orientação dos pibidianos, argumenta:

A temática do projeto era a questão do programa nacional de resíduos sólidos, do PNRS e a questão envolvendo isso implica na questão da logística reversa e tal, então a gente teve grupo que quis investigar o descarte de lâmpadas, outro grupo quis descarte de pilhas e baterias, enfim, então o tema da investigação, os alunos já tinham, né, quer dizer, bom eu vou investigar a questão do descarte das lâmpadas. A minha atuação junto a eles foi muito mais, ok, mas, e o que nós vamos trabalhar de química disso, quais são os conteúdos, quais são os conceitos da química que nós vamos trabalhar a partir desse tema gerador, né, então na verdade a gente trabalhou com uma estratégia de ter um problema gerador [...] (Entrevista semiestruturada – Luiza, turno 8).

Para analisar-se os impactos do PIBID na formação de Luiza, mapearam-se 24 documentos, por meio das categorias emergentes:

**Co-formadora:** refere-se a episódios em que a supervisora se reconhece como co-formadora dos pibidianos.

**Cooperação dos pibidianos na prática docente da supervisora:** engloba as narrativas em que a supervisora vislumbra a importância dos pibidianos no desenvolvimento de suas aulas.

**Ensinar os pibidianos:** permeia a percepção da supervisora que uma de suas funções no PIBID era ensinar os bolsistas de iniciação à docência.

**Mediadora:** engloba os discursos de Luiza associados aos processos de mediação que promoveu para contribuir na adaptação dos pibidianos na escola sede.

**Pesquisa:** relaciona-se às narrativas da supervisora que vislumbram as atividades desenvolvidas pelos pibidianos como destinadas à pesquisa.

Na tabela 2 agrupou-se o resultado de tabulação dos documentos gerados no Atlas.ti por meio das categorias emergentes que denotam as marcas deixadas pelo PIBID na formação da supervisora.

**Tabela 2 - Relatório gerado no Atlas.ti – Impactos do PIBID na formação de Luiza.**

Documentos	Impactos na formação da supervisora					Total
	Co-formadora	Cooperação dos pibidianos na prática docente da supervisora	Ensinar os pibidianos	Mediadora	Pesquisa	
Reunião geral - 1	0	0	0	0	0	0
Aula experimental teste de chama - 2	0	0	0	0	0	0
Aula experimental teste de chama - 2.1	0	0	0	0	0	0
Aula de sensibilização - 3	0	0	0	0	0	0
Reunião geral - 4	0	3	0	0	0	3
Reunião para saber o andamento - 5	0	0	0	0	0	0
Aula de atomística - 6	0	0	10	2	0	12
Aula Pilha de moedas - 7	0	0	4	0	0	4
Aula estrutura atômica e definição de oxidação - 8	0	0	0	0	0	0
Aula estrutura atômica e definição de oxidação - 8.1	0	0	0	1	0	1
Aula Pilha de Daniell - 9	0	0	10	1	0	11
Reunião para saber o andamento -10	0	0	0	0	0	0
Aula de revisão - 11	0	0	1	0	0	1

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

As investigações que buscaram analisar os impactos do programa supracitados na formação de professores da Educação Básica, atuantes como supervisores, identificaram que a principal marca do programa de iniciação à docência na formação desses participantes, era se reconhecerem como co-formadores dos pibidianos (Carvalho & Razuck, 2015; Afonso et al., 2013; Gatti et al., 2014; Guimarães & Rolkouski, 2018; Nascimento & Barolli, 2018; Pinheiro et al., 2021).

Em consonância, para Luiza a sua atuação no PIBID tem por objetivo:

[...] ajudar na formação desses alunos ((pibidianos)), e intervir quando for importante e necessário, né, mas eu acho que dentro do subprojeto tem que ser levado em consideração o contexto aonde isso vai ser aplicado, então aonde isso vai ser aplicado? [...] (Entrevista semiestruturada – Luiza, turno 114).

No mapeamento das marcas deixadas pelo PIBID, na formação de Luiza a categoria Ensinar os pibidianos foi o impacto que mais emergiu na análise, tendo um total de 50 turnos agrupados nesse descritor. Em consonância, apresenta-se a narrativa de Luiza:

[...] Então, manda brasa, pibidiano deixa ele ((outro pibidiano)), os alunos sabem que ele também é aluno, tá, então, você está aqui para aprender não apavora não, tá, porque se você não aprender aqui, né, amanhã você vai fazer bobagem em outra sala então (Aula estrutura atômica e definição de oxidação - arquivo 8, turno 36).

A supervisora mediava a inserção dos bolsistas de iniciação à docência na escola estabelecendo a comunicação com outros docentes e também na sala de aula ao solicitar que os discentes cooperassem com as aulas desenvolvidas pelos pibidianos. Por vezes solicitou que professores de outras disciplinas concedessem suas aulas, para que os mesmos concluíssem a implementação das sequências de ensino.

Para Luiza, a vivência com os pibidianos na escola conveniada possibilitou que ela implementasse aulas no laboratório - Cooperação dos pibidianos na prática docente da supervisora, pois,

[...] é complicado porque você tem que separar o material, esse material tem que ser lavado previamente, arrumado previamente, depois da aula depois tem que arrumar (...). Então, o PIBID proporcionou atividades práticas no laboratório, experimentos investigativos [...] (entrevista semiestruturada - Luiza, turno 2).

Nessa mesma perspectiva, Carvalho e Razuck (2015) ao investigarem as contribuições do PIBID para o processo de formação docente, identificaram que um dos impactos para a formação de supervisores era o trabalho colaborativo, como sugere a fala de uma das supervisoras entrevistadas “Eu sou beneficiada porque eles acabam dividindo um trabalho comigo. Querendo ou não, é um trabalho que é meu e acaba sendo dividido. Então, na hora que corrige uma questão, na hora que ajuda um aluno a tirar uma dúvida (Professor B)” (Carvalho & Razuck, 2015, p. 22).

Sucintamente, o programa contribuiu para que Luiza se considerasse co-formadora dos pibidianos, bem como que os pibidianos a auxiliassem no desenvolvimento de práticas experimentais. Houve situações em que a supervisora chamou a atenção dos pibidianos em frente aos alunos da Educação Básica, o que causou certo constrangimento e retirou crédito dos pibidianos frente aos alunos. Por outro lado, a supervisora se esforçou em inserir os bolsistas de iniciação à docência na escola sede, apresentando-os aos professores de outras disciplinas, além de solicitar espaço de aulas desses professores para algumas intervenções dos pibidianos.



## **Considerações Finais**

Pelas análises apresentadas fica evidente que o PIBID deixou marcas no DPD de Maria e Luiza. Para a formação da coordenadora o programa possibilitou à Maria refletir sobre a sua prática, conhecer a realidade da Educação Básica e, principalmente, mediar o grupo de participantes do subprojeto no desenvolvimento das atividades.

Em relação ao DPD da supervisora Luiza no contexto do PIBID, conclui-se que sua inserção no programa possibilitou a participação como co-formadora dos licenciandos. Entretanto, Luiza assimilou que tinha a função de Ensinar os pibidianos no contexto de sala de aula, e assim, muitas vezes não os distinguia dos educandos da Educação Básica para os quais lecionava. Isso sugere a necessidade de os supervisores compreenderem suas funções no PIBID e os objetivos do programa de iniciação à docência.

É importante destacar que o PIBID é uma política pública para a valorização da carreira docente e possibilitou de maneira sólida o Desenvolvimento Profissional Docente de ambas professoras investigadas. Entretanto, não se pode conceber que o PIBID representaria a solução para todos os problemas que permeiam a formação docente, muito embora tem sido de grande avanço para o processo de formação de professores e de valorização da licenciatura no contexto brasileiro. Nesse sentido, pelos impactos positivos que o PIBID teve no desenvolvimento profissional docente tanto na orientadora como na supervisora e, pela importância e valorização que o programa tem dado à Licenciatura, espera-se a continuidade e ampliação do mesmo nos próximos anos para que novas análises sejam realizadas. Um olhar para os pibidianos do subprojeto investigado produzirá outras evidências do DPD de ambas professoras investigadas neste estudo.

## **Agradecimentos**

As autoras agradecem à coordenadora e supervisora do subprojeto-Química que participaram desta pesquisa. Agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (processo #431016/2016-0) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (processos #2013/07937-8 e #2016/08677-8) pelo financiamento à pesquisa.

---

## Referências

- Afonso, A. F., Marques, R. N., & Marques, C. M. P. (2013). O Papel do Professor da Escola de Educação Básica que Recebe os Bolsistas de Iniciação à Docência de Química. *Enseñanza de Las Ciencias*, 31, 1358-1362.
- Ambrosetti, N. B., Nascimento, M. G. C. A., Almeida, P. A., Calil, A. M. G. C., & Passos, L. F. (2013). Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, 4(1), 151-174.
- Arantes, F. J. F. (2013). *Formação de professores nas licenciaturas do instituto federal goiano: políticas, currículos e docentes*. 141f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Educação.
- Bogdan, R. S., & Biken, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12.ed. Porto: Porto.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 08/03/2019.
- Canan, S. R. (2012). PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores*, 4(6), 23-43.
- Carvalho, A. P., & Razuck, R. C. S. R. (2015). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência sob a ótica de Professores Supervisores de Química: contribuições ao processo de formação docente. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 68(1), 9-28.
- Chan, K. K. H., & Hume, A. (2019). Towards a consensus model: Literature review of how science teachers' pedagogical content knowledge is investigated in empirical studies. In: Hume, A.; Cooper, R.; Borowski, A. (Eds). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Science Teaching*. Singapore: Springer. 1-49.
- Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior-Capes. (2010). Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72PIBID.pdf>>. Acesso em: 29/09/2018.
- Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Capes. (2016). Portaria Nº 46, DE 11 de abril de 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em 26/03/2019.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Deimling, N.N.M., & Reali, A.M.M.R. (2018). O PIBID e a formação dos estudantes bolsistas da licenciatura, *Revista Educação em Questão*, 56(48), 171-201.
-

- Farias, I. M. S., Jardimino, J. R. L., & Silvestre, M. A. (2015) Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco Editorial.
- Felício, H. M. S. (2014). O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 14(42), 415-434.
- Fernandez, C (2011). PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. *Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1, 1-12.
- Fernandez, C. (2015). Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências* (Online), 17, 500-528.
- Fiorentini, D., & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento Profissional docente: um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação. *Form. Doc.*, 05(08), 11-23.
- Gatti, B. A., André, M. E. D. A., Gimenes, N. A. S., & Ferragut, L (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO (Relatório de pesquisa).
- Gatti, B. A., & Nunes, M. M. R. (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Textos FCC. 155.
- Guimarães, E. L., & Rolkouski, E. (2018). Supervisores do PIBID: contribuições para a formação de futuros professores de matemática. *Cadernos de Educação*, Ufpel, 58, 41-59.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). *Linking Professional Development to Improvements in Student Learning*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In: P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, 3-9.
- Honório, M. G., Lopes, M. S. L., Leal, F. L. S., Honório, T. C. T., & Santos, V. A. (2017). As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12 (3), 1736-1755
- Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- Klüber, T. E. (2014). Atlas/ti como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. *ETD – Educação Temática Digital*, 16(1), 5-23.
-

- Loch, J. M. P. (2004). O desafio da ética na avaliação. In: Janssen, F. S. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação. (pp.103-107).
- Mamlok-Naaman, R.; Rauch, F.; Markic, S., & Fernandez, C. (2013). How to keep myself being a professional chemistry teacher. In: Ingo Eilks; Avi Hofstein. (Org.). *A Studybook: A Practical Guide and Textbook for Student Teachers, Teacher Trainees and Teachers*. 1ed. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, (pp. 269-297).
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo –Revista das Ciências da Educação*, 08, 7-22.
- Matos, D. C. V. S. (2015). Estágio supervisionado x Pibid: duas faces da mesma moeda? *Revista (Con)textos LÍngüísticos*, 9(14), 93-105.
- Mororó, L. P. (2018). Pesquisar e consolidar na região o conhecimento sobre a Formação de Professores: o duplo desafio do NEFOP. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores*, 10(19), 115-130.
- Nascimento, W. E., & Barolli, E. (2018). Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID. *Educação em Revista*, 34, 1-26.
- Nogueira, K.S.C. (2018). Reflexos do Pibid na prática pedagógica de licenciandos em química envolvendo o conteúdo oxirredução. 358 f. Tese de Doutorado, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-17102018-172017/pt-br.php>. Acesso em 21/Set/2022.
- Nogueira, K. S. C., & Fernandez, C. (2019). Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 21, p. 1-27.
- Pereira, J.E.D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, 68, 109-125.
- Pinheiro, M. G. C.; Carvalho, D. F., & Dias, F. A. S. (2021). O programa institucional de bolsas de iniciação à docência: um contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão? *Educação em Revista*, 37, 1-12.
- Receptuti, C.C.; Pereira, T.M.; Vogel, M., & Rezende, D.B. (2020). Representação social de coordenadores de área do PIBID-química sobre “experimentação” *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 22, 1-29.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silva, L. F. (2015). *Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional*. 2015. 154 f. Dissertação de mestrado, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
-

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-21082015-165925/pt-br.php>. Acesso em 21/Set/2022.

Slongo, I. I. P.; Delizoicov, N. C., & Rosset, J. M. (2010). A formação de professores enunciada pela Pesquisa na área de Educação em Ciências. *Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 3(3), 97-121.

Souza Neto, S. S., & Silva, V. P. da. (2014). Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, 14(43), 889-909.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Ana Thorell; revista técnica Cláudio Damacena. 4. Ed. Porto Alegre; Bookman.

**Submetido em:** 21/03/2021

**Aceito em:** 12/12/2022

**Publicado em:** 19/12/2022