

Supervisão Pedagógica e Formação Docente: um encontro de saberes em construção

Pedagogical Supervision and Teacher Formation: an encounter of knowledges in construction

Bianka Patrícia de Moura e Silva¹

Beatriz Oliveira Barbosa²

Dyego Eduardo Moreira Tenutes Silva Oliveira³

Graciela Da Silva Oliveira⁴

Resumo

A convivência escolar representa uma etapa fundamental para os estudantes de licenciatura, pois proporciona experiências essenciais para seu desenvolvimento profissional. Nesse contexto, a relação com o professor supervisor desempenha um papel significativo na construção dos saberes docentes e no aprimoramento das práticas pedagógicas. Este relato apresenta as vivências dos licenciandos durante o período de observação, destacando as diferentes posturas do professor supervisor e sua influência na formação dos futuros professores. A análise busca compreender como as experiências e práticas docentes observadas contribuem para o processo formativo, considerando tanto os aspectos inspiradores quanto os desafios que impulsionam a reflexão e o crescimento profissional.

Palavras-chave: Formação de professores; Identidade Docente, Pibid.

Abstract

School coexistence represents a fundamental stage for undergraduate students, as it provides essential experiences for their professional development. In this context, the relationship with the supervising teacher plays a significant role in the construction of teaching knowledges and in the improvement of pedagogical practices. This report presents the experiences of the undergraduates during the observation period, highlighting the different postures of the supervising teacher and their influence on the formation of future teachers. The analysis seeks to understand how the observed teaching experiences and practices contribute to the formative process, considering both the inspiring aspects and the challenges that drive reflection and professional growth.

Keywords: Teacher Formation, Teaching Identity, Pibid.

¹Bianka Patrícia de Moura e Silva, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, biiankam@hotmail.com.

²Beatriz Oliveira Barbosa, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, bia.o.barbosa@hotmail.com.

³Dyego Eduardo Moreira Tenutes Silva Oliveira, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, dyego.tenutes@gmail.com.

⁴Graciela Da Silva Oliveira, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, graciela.oliveira@ufmt.br

1. Introdução

A formação de professores em Ciências Biológicas no Brasil enfrenta desafios estruturais que exigem reflexão constante. Nesse cenário, o PIBID surge para superar o distanciamento entre teoria e prática e fortalecer a identidade docente. Para Saviani (2009), essa formação é um processo sistemático que articula conhecimentos teóricos e vivências pedagógicas, onde a imersão precoce do licenciando na escola permite reconhecer desafios e potencialidades da realidade escolar.

Sob a perspectiva de Freire (1996), o contato com a escola deve ser um espaço de diálogo e construção do conhecimento, onde ensinar consiste em criar possibilidades para a produção do saber, exigindo criticidade e compromisso social. No PIBID, o licenciando torna-se sujeito ativo dessa vivência em escolas públicas. Nessa imersão, surgem dilemas como gestão de sala, indisciplina e adaptação didática, aspectos analisados por Diniz (2020) e Barros (2018) como fundamentais para a maturação profissional. Ademais, o período de observação é etapa formativa essencial para compreender o ritmo das turmas e planejar intervenções eficazes (Borges, Andrade, 2023).

Mesmo ante as contradições educacionais, Freire (1996) alerta para a necessidade de manter a esperança e a transformação. Este artigo apresenta, portanto, o relato de três bolsistas de Ciências Biológicas durante a observação em uma escola pública da rede estadual de ensino de Cuiabá-MT. A experiência é analisada via registros sistemáticos de práticas avaliativas, recursos didáticos, inclusão e mediação de conflitos, destacando a influência do supervisor na visão sistêmica dos licenciandos.

2. Método

Este relato utiliza abordagem qualitativa para analisar práticas e interações em sala de aula. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa na educação tem o ambiente natural como fonte direta e o pesquisador como instrumento, priorizando o processo e os significados atribuídos pelos sujeitos. A análise segue um fluxo indutivo para uma compreensão profunda do fenômeno.

A coleta de dados ocorreu via anotações em caderno de campo em uma escola estadual, semanalmente às segundas-feiras nos meses de fevereiro a abril de 2025, em turmas de 7º e 8º anos.

Conforme Marconi e Lakatos (2010), a técnica de observação utiliza os sentidos para examinar fenômenos, exigindo contato direto com a realidade.

Para o tratamento dos dados, aplicou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016). Após leitura flutuante, foram identificadas categorias temáticas baseadas na frequência e relevância das interações observadas. Como define Bardin (2016), as categorias agrupam unidades de registro por similaridade sob títulos genéricos. Tais categorias estruturam este relato para compreender a influência do professor supervisor nas práticas pedagógicas.

3. Resultados e Discussões

3.1 A sala de aula: observações e vivências

Durante três meses, acompanhamos aulas de Ciências em turmas de 7º e 8º anos com alunos de 12 a 14 anos. O supervisor mostrou-se receptivo e educado em turmas com em média de 22 meninas e 23 meninos. Notou-se uma dinâmica centrada na exposição oral e resolução de exercícios da apostila, consideramos que seja uma prática pedagógica válida e também importante para a aprendizagem, no entanto, a ausência de estratégias diversificadas contrastou com as metodologias participativas estudadas na universidade. Como afirma Basílio (2016), superar o modelo tradicional e estimular o protagonismo estudantil é um desafio essencial para o ensino e aprendizagem.

No início, nos chamou atenção a relação cordial e afetiva entre professor e alunos. Segundo Costa (2017) e Leite e Tassoni (2002), a afetividade e o acolhimento influenciam diretamente o aprendizado e a construção da identidade, favorecendo a autonomia. O entusiasmo coletivo em responder perguntas confirmou que a qualidade da mediação impacta a relação com o conhecimento (Leite et al., 2006). Todavia, percebeu-se baixo engajamento em tarefas de casa e dispersão com outras disciplinas, gerando tensões e frustração no docente. Tassoni e Leite (2011) reiteram que as ações do professor mediador são interpretadas pelos alunos sob uma dimensão afetiva que molda o comportamento em sala.

O supervisor compartilhou frustrações e dúvidas sobre a carreira, refletindo crises de identidade docente comuns no cotidiano escolar. Melo e Moura (2024) identificam que a indisciplina e a desvalorização profissional são causas centrais de abandono da carreira. Além

disso, a saída de professores liga-se a condições precárias, baixos salários e pressão psicológica (Souza, Oliveira, 2022). Santos (2025) acrescenta que a falta de infraestrutura e a burocracia excessiva sobrecarregam o educador, limitando o tempo para a inovação pedagógica. Tais episódios reforçam a urgência de refletir sobre estratégias que favoreçam um ambiente escolar mais produtivo.

3.2 Construção da identidade docente: primeiros passos

A observação revelou um quadro multifacetado da prática educativa, onde temas como indisciplina, recursos e inclusão exigem sensibilidade pedagógica e adaptabilidade (Diniz, 2020, Barros, 2018). Nesse processo, o professor supervisor é central, exercendo influência técnica e motivacional que molda a compreensão do licenciando sobre o fazer docente (Moraes et al., 2017). A supervisão deve, portanto, ser um ato pedagógico intencional comprometido com a formação integral do educador.

A motivação estudantil mostrou-se condicionada a fatores estruturais e dinâmicas pedagógicas. Conforme Eccheli (2008), a indisciplina relaciona-se à falta de sentido nos conteúdos. Teorias da motivação pressupõem uma necessidade que direciona a ação (Winterstein, 1992), logo, a participação ativa é fruto de aprendizagem significativa (Neri, 1992). Notamos que os alunos, familiarizados com práticas de ensino baseadas na exposição e na transmissão de conhecimentos, reagiram com entusiasmo ao introduzirmos materiais mais diversificados e práticos, como experimentos de fermentação, circuitos elétricos e botânica. Um exemplo marcante foi a surpresa da turma de 8º ano ao descobrir a fecundação externa em animais aquáticos, confirmando que, nesta fase, o contato com fenômenos novos ou já conhecidos amplia a consciência científica (Bassoli, 2014).

Essas vivências funcionam como espelhos formativos, revelando tanto potências quanto desafios do exercício docente. Ao observar diferentes conduções de sala, compreendemos a necessidade de uma postura ética e inspiradora. Como afirma Freire (1996), ensinar é um ato de esperança. Assim, a experiência de observação fundamenta uma prática futura consciente e sensível às realidades escolares, reafirmando a docência como escolha transformadora.

4. Considerações finais

A convivência escolar é fundamental para a formação docente, permitindo moldar a identidade profissional ao interagir com professores experientes. Esse processo possibilita identificar pontos de melhoria e refletir sobre a postura ética necessária diante de uma profissão que já enfrenta o desafio do desinteresse crescente pelas licenciaturas.

Durante os três meses de observação, reconhecemos obstáculos cotidianos como a escassez de recursos exemplificada pela ausência de laboratório de ciências na escola e a intensa carga horária docente. Tal contexto impõe limites às propostas pedagógicas e exige alta capacidade de adaptação e gestão do tempo.

Embora a complexidade da rotina na educação básica seja vasta, essa vivência permitiu levantar hipóteses e pensar estratégias mais significativas e responsivas às necessidades dos estudantes. A experiência foi enriquecedora para a construção de uma identidade docente comprometida com os desafios reais e com a busca por uma educação de qualidade.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Y. S. A. P. *Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores de biologia*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.
- BASÍLIO, J. C.; OLIVEIRA, V. L. B. *Metodologias ativas para o aprendizado em ciências naturais*. Curitiba: SEED-PR, 2018.
- BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s). *Ciência & Educação*, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579–593, 2014.
- BORGES, J. A.; ANDRADE, R. R. Vivências no PIBID: um olhar sobre o período de observação. *Cadernos Macambira*, v. 8, n. 1, p. 198–202, 2023.
- COSTA, G. F. *Afeto e afetividade*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- DINIZ, Y. B. A importância do estágio de observação para a formação de professores de Biologia. *Horizontes*, Dourados, v. 9, n. 31, 2020.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, p. 199–213, 2008.

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

LEITE, S. A. S. et al. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, J. R. S.; MOURA, D. L. A saída da carreira docente na educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, 2024.

SANTOS, R. A. *Evasão de professores e desvalorização profissional no Brasil*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2025.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, v. 18, n. 2, p. 79–91, 2011.

WINTERSTEIN, P. J. Motivação, educação física e esporte. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 6, n. 1, p. 53–61, 1992.