

O PAPEL DO PROFESSOR-SUPERVISOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO NO CONTEXTO DO PIBID: FOCO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E EXPECTATIVAS

Matheus Lima Mendes ¹
Rita de Cássia Vasconcelos de Matos ²
Albert Cristian Dutra da Mota ³
Andreia Turolo da Silva ⁴

RESUMO

Os bolsistas do PIBID encontram diversos desafios ao adentrarem o espaço escolar, não somente na compreensão do funcionamento da escola, mas também na compreensão dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos e na construção de propostas de intervenção que ajudem a superar essas dificuldades. Entre as competências do professor, estão a competência comunicativa na língua inglesa, a competência teórica, que inclui as teorias de aprendizagem e as metodologias de ensino e de avaliação, e as competências aplicadas, como transposição didática e gerenciamento da interação. Nesse universo, o papel dos professores supervisores é fundamental na formação do bolsista, futuro professor. Com base teórica em autores da linguística aplicada, que enfatizam a importância da reflexão na ação como principal metodologia da formação de professores reflexivos-críticos (McKay, 2003, Schön, 1983), propusemos aos bolsistas do nosso núcleo escrever diários reflexivos. Para este trabalho, tomamos os seus diários como dados de análise para verificar o impacto do professor supervisor no desenvolvimento docente dos nossos bolsistas. Selecionamos os diários de três bolsistas que conceberam e implementaram uma intervenção com a finalidade de escrita de roteiros para a produção de um curta-metragem. Os dados evidenciaram que o trabalho colaborativo do grupo de bolsistas foi permeado por desafios, não somente relacionados às competências para ensinar apresentadas anteriormente, mas também por conflitos e divergências de interesses e expectativas entre os próprios bolsistas. Os dados também evidenciaram que as estratégias do professor supervisor foram significativas na mediação dos conflitos e na negociação de expectativas para que a ação pudesse ser bem sucedida. Como conclusões, ampliamos a compreensão de formar professores que consigam lidar não somente com os desafios do ensino aprendizagem de inglês, mas também com os desafios relacionados ao próprio trabalho colaborativo que desejamos construir.

Palavras-chave: Ensino de inglês, Reflexão crítica, Formação de professores de línguas.

¹ Doutorando pelo Curso de Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC, limamatheus0445@gmail.com;

² Especialista pelo Curso de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa da Faculdade Intervale, ritavasconcelos02@gmail.com;

³ Especialista pelo Curso de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará - UFC, albertcristian13@gmail.com;

⁴ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC, andreiaturolo@ufc.br;

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se encontra no contexto do núcleo de inglês dos anos finais do ensino fundamental do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC)⁵. No projeto mencionado, busca-se estabelecer uma comunicação de saberes docentes de diferentes naturezas (conhecimento específico, profissional, pedagógicos e curriculares) (TARDIF, 2002) num espaço híbrido que se constrói a partir da relação universidade-escola. Os protagonistas do projeto, de forma geral, são os professores em formação, que, também chamados de pré-serviço - no contexto de língua inglesa - tem o papel fundamental de planejar atividades que visem o uso desterritorializado do inglês como língua franca.

Conforme descrito por McKay (2003), uma pedagogia compreensiva do inglês como língua internacional é o reconhecimento do fato que o inglês não pertence mais a nenhuma cultura e existe, conseqüentemente, uma necessidade de ser culturalmente sensível aos contextos em que o inglês é ensinado e usado⁶. Portanto, é necessário que se ocorra uma reflexão de realidades e pertencimentos no contexto de atitudes a respeito dos sentimentos que os discentes nutrem para com a língua inglesa, sobretudo no cenário desafiador da educação pública municipal.

Nesse contexto, a prática dos professores-bolsistas consiste em tarefas diversificadas que estimulem a reflexão e aplicação dos saberes docentes. Como exemplo dessas atividades, podemos destacar, além das observações de aulas e escritas de diários reflexivos, o desenho e planejamento de um clube de aprendizagem baseado em temas de interesse dos alunos que promovam a competência linguística de forma oral ou escrita, ou integrando-as. Na escola, os professores em formação adentram o seu campo de interesse durante as observações das aulas e preparam atividades interativas para o intervalo, entre elas, bingo, caça ao tesouro, cantar karaokê, jogo da memória⁷; cujo objetivo é começar a criar laços com os alunos que irão participar de seus clubes de aprendizagem. Por fim, ao final de cada ciclo, em grupos, os

⁵ Órgão de fomento: CAPES.

⁶ *Bingo, scavenger hunt, karaoke, memory game*

⁷ A comprehensive EIL pedagogy is a recognition of the fact that English no longer belongs to any one culture, and hence there is a need to be culturally sensitive to the diversity of contexts in which English is taught and used.

professores pré-serviço iniciam suas atividades do clube de aprendizagem onde podem aplicar seus saberes docentes na transposição didática das competências linguísticas.

Um dos clubes de aprendizagem, chamado *Film Society* propôs como fim a escrita criativa de roteiros de curta-metragem, levando como suporte a roteirização baseada no gênero comédia, nas séries do estilo *sitcom*, que abordam temas cotidianos de forma leve e descontraída. O grupo era composto por três professores bolsistas e já de início, demonstraram dificuldades em decidir sobre qual seria o percurso do clube. O entrave em relação ao planejamento do clube se devia a dificuldades em escolher o gênero que seria abordado no clube assim como a proposta de atividade de culminância. Em linhas gerais, os professores pré-serviço optaram por apresentar, em cada encontro, episódios ou trechos de episódios dessas séries no estilo *sitcom*, aos discentes, explicando a estrutura do gênero, o meio pelo qual é transmitido, o vocabulário específico e outras particularidades.

Conforme abordado, no meio do caminho, os professores em formação se encontraram frente a novos desafios e precisaram traçar estratégias para lidar com novos caminhos. A partir da construção reflexiva de diários, os bolsistas escreveram sobre cada passo de observação, planejamento e execução de suas atividades. Tal recurso é embasado no proposto pelo HPC (2006), quando diz que “a prática reflexiva é identificada como um componente chave na aprendizagem baseada no trabalho (...)”. Levando isso em consideração, as atividades de viés reflexivo sinalizaram um espaço comum entre teoria e prática por meio das construções dialógicas entre o professor-supervisor, o bolsista e os discentes.

A competência docente parece ser um termo amplamente defendido, principalmente entre os documentos oficiais que norteiam a prática de professores no Brasil (Brasil, 2017; MEC, 2024). Esse comportamento nacional reforça o caráter polissêmico do termo “competência” e engloba os saberes plurais e temporais, considerados estratégicos (TARDIF, 2014). Baseado num corpo de trabalho extenso e diverso, defende-se que a competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justifica um alto desempenho e resultados (Fleury e Fleury, 2001; Hipólito, 2000; Dutra, 2001; Gonçalves et al, 2016). Na mesma seara, Behar (2013) indica que a mera posse de conhecimentos ou o domínio de algumas técnicas não é mais suficiente para ser considerado competente; mas, o que importa, é como as técnicas e os conhecimentos se refletem nas atitudes frente aos desafios reais. Tigellar et al. (2004, p. 255, apud CASSUNDÉ et al., 2017), por outro lado, apresenta o conceito de competência docente que consiste no “conjunto integrado de características pessoais, conhecimentos, habilidades e atitudes, que são necessários para a efetiva performance em variados contextos de ensinos.”

Os autores elaboraram um panorama que sumariza em categorias os tipos de competências que são necessárias para o fazer docente, excluindo propositalmente o caráter crítico da profissão, por se tratar de um quadro direcionado para a ação, diferindo-o de estudos teórico-filosóficos. O quadro 1 apresenta as competências circunscritas por Cassundé et al. (2017)

Quadro 1 - Classificação das competências docentes

Competência	Descritivo
Conteúdo Específico	Solução de problemas na área tema; Conhecimento qualificado; Conhecimento valorizado.
Metodológica	Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções; Aplicação eficiente de métodos em tarefas e soluções; Estruturação eficiente de processos cognitivos.
Social	Comunicação, cooperação e interação eficiente dentro do grupo; Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas.
Pessoal	Autoavaliação crítica; Desenvolvimento de atitudes, orientações para valores, motivos e autopercepção produtivos e positivos; Revelar talento pessoal, motivação e ambição; Aprender a desenvolver-se dentro e além do contexto de trabalho.

Fonte: Cassundé et al. (2017).

Por conseguinte, para desempenhar as atividades do PIBID, entendemos que os professores pré-serviço podem desenvolver competências docentes que se estabelecem em três núcleos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Competências docentes no âmbito do PIBID Inglês

a) Competência comunicativa	Refere-se às habilidades linguísticas em língua inglesa, a saber, escrita, fala, escuta leitura
b) Competência teórica	Refere-se às teorias de aprendizagem (Brown, 2015) e às metodologias de ensino e avaliação.

c) Competência aplicada	Refere-se à transposição didática (Chevallard, 2014) e ao gerenciamento de interação.
-------------------------	---

Fonte: Elaboração própria.

É esperado, também, que os professores-bolsistas observem em seus diários reflexivos atitudes, técnicas e metodologias por parte dos professores-supervisores como forma de desenhar boas práticas de uso do inglês como língua estrangeira e desterritorializada, em consonância ao intuito do PIBID nas escolas, analisando as competências docentes e como elas podem se materializar em sala de aula.

Dessa forma, analisando a complexidade e o perfil dinâmico das atividades do pibid, foi observada a necessidade de monitoração dos desafios enfrentados pelos professores em formação bem como a observação de situações em que o gerenciamento de expectativas, social e emocionalmente, fazia-se pertinente no relacionamento desses professores com os alunos, como parte de seus respectivos desenvolvimentos docentes. Além disso, é interessante pontuar que os professores-supervisores, por muitas vezes, estão vivenciando pela primeira vez um contexto de projeto de formação de professores pré-serviço, o que transforma a situação em desafio, também, pelo ponto de vista da supervisão. Por isso, outro ponto caro a essa pesquisa é a avaliação dos impactos que o trabalho do professor-supervisor tem no desenvolvimento docente dos professores pré-serviço e na rotina desempenhada por eles na escola como um espaço híbrido de formação.

Dessa forma, os objetivos dessa pesquisa são avaliar os impactos do trabalho do professor-supervisor no desenvolvimento docente dos professores em formação, monitorar os desafios enfrentados por esses professores em fase pré-serviço e observar situações em que o gerenciamento de expectativas se mostrou fundamental no relacionamento entre os bolsistas e os discentes da instituição em que o projeto foi aplicado.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para o presente trabalho foi a escrita de diários reflexivos escritos pelos professores bolsistas na plataforma Google Classroom. O uso dessa ferramenta é justificada pelo pensamento presente em McKay (2003) “a reflexão é algo que pode ser usado tanto antes dos eventos quanto de uma forma pós-experiência”.⁸ A cada semana, uma

⁸ (...) Reflection is something that can be used prior to events as well as post experiences.

tarefa era atribuída aos professores via Google Classroom, em que eles poderiam relatar de forma detalhada, os aspectos pedagógicos que observaram durante as aulas dos professores-supervisores, tanto quanto as ferramentas e recursos que foram utilizados durante a aula e como isso agregaria valor à prática pedagógica nesse momento de formação continuada. Após isso, os bolsistas continuariam mantendo o vínculo com a plataforma Google Classroom, só que agora relatando semanalmente as atividades desempenhadas na escola naquele momento específico, fossem elas no intervalo ou durante a uma hora dedicada ao clube de aprendizagem planejado e entregue pelos próprios professores em formação.

Vale ressaltar que o relatório preenchido não seguia nenhuma estrutura pré-determinada. Tratava-se, então, de um arquivo em branco, na extensão Google Docs, em que os bolsistas se sentiam livres para relatar aspectos positivos e negativos da experiência na escola de forma geral. Esses aspectos poderiam ser classificados em: a) elementos pedagógicos do professor-supervisor; b) recepção da escola; c) dificuldades com o clube em diferentes níveis; d) atuação do professor-supervisor mediante aos desafios.

Por fim, foi feita a análise descritiva de cada relato e escritos comentários pertinentes a cada ponto de avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção discutiremos, pois, acerca dos relatos escritos pelos professores bolsistas, no âmbito do projeto PIBID Inglês, em seus diários reflexivos semanais. Os relatos pertinentes à discussão aqui proposta serão apresentados nos quadros abaixo juntamente a reflexões construídas no pós-experiência a partir da visão do professor-supervisor. Destarte, buscamos alinhar a experiência docente aos fundamentos teóricos apresentados outrora sobre o desenvolvimento docente no que concerne às competências e os atos de reflexão. O relato do Quadro 3 foi reportado por um dos professores pré-serviço sobre o seu clube de aprendizagem *Film Society*

Quadro 3 - Relato de professor pré-serviço sobre clube de aprendizagem

Professor 1	Relato
	“Na vigésima segunda semana (28/07/25) de presença no pibid, tive a oportunidade de refletir sobre as dificuldades passadas tanto no preparo, como na execução do clube. Tivemos uma dificuldade quanto aos materiais, em alguns

	encontros não foi possível exibir os episódios por inteiro, tanto pela falta de conexão com a internet como também problemas quanto às caixas de som. Em alguns momentos foi possível sentir até mesmo um certo nível de desdenho por parte da coordenação da escola, mas isso se deve à inexperiência nossa como um grupo como a dificuldade de horário e momento. Por sorte o professor supervisor sempre deu o máximo para nós manter em um bom estado mentalmente, sempre oferecendo formas de resolver os problemas e/ou até mesmo disponibilizando material próprio para ser usado nos encontros do nosso clube.”
--	---

Fonte: Elaboração própria

No relato apresentado no Quadro 3, o bolsista menciona dificuldades em relação à execução do clube de aprendizagem. Do ponto de vista temporal, relatou-se que não foi possível usar o tempo alocado para a atividade de exibição do episódio completo da série. Do ponto de vista estrutural, relatou-se que havia falta de materiais e recursos na escola, como caixa de som e conexão com a internet. Do ponto de vista interpessoal, relatou-se que houve certa irrelevância por parte da escola no tratamento com os bolsistas e o clube em si. No campo dos desafios, pudemos elencar três pontos que influenciaram a prática docente dos membros desse clube de aprendizagem.

Por outro lado, o professor pré-serviço relatou que muito da impessoalidade observada em relação ao tratamento da escola com o grupo foi devido à inexperiência dos professores com horário e momento. No projeto do PIBID, os professores bolsistas mostram algumas fragilidades em virtude do período inicial de suas carreiras e de seus pontos de desenvolvimento docente. Sendo necessário, muitas vezes, intervenções por parte dos supervisores e da coordenação do projeto. Um dos pontos mais sensíveis em relação à execução das atividades é o horário, mais especificamente, chegar à escola no horário previsto para a atividade. Essa questão está retratada na fala do professor bolsista.

No tocante ao impacto do professor-supervisor nas atitudes que refletiram no clube, o bolsista relatou aspectos positivos, como o uso de materiais pessoais do professor para substituir os da escola em momentos de falta ou de mau funcionamento de recursos, o que impactou positivamente na saúde mental dos bolsistas e diminuiu danos na performance deles.

O Quadro 4 apresenta o relato de outro professor-bolsista que fala sobre a escolha da atividade final do clube.

Quadro 4 - Relato de professor pré-serviço sobre clube de aprendizagem

Professor 2	Relato
	“(…) (Nós) estávamos em dúvida e divididos sobre o trabalho final, se passaríamos um <i>Short Film</i> (em que os alunos readaptariam um filme já existente) ou uma dublagem transformando um filme de suspense em comédia. Então, com a ajuda do professor-supervisor, perguntamos aos alunos e eles escolheram dublagem”.

Fonte: Elaboração própria.

O relato em questão menciona um momento em que o grupo teve certo conflito em decidir qual seria a atividade de culminância do clube. Como estavam divididos, cada um dos membros usava argumentos a favor e contra-argumentos em oposição à proposta do outro. Naquele momento, a opinião do professor-supervisor foi sugerida pelos bolsistas, e, quando perguntado, o supervisor questionou: “Porque vocês não perguntam aos alunos o que eles querem fazer?” Dessa forma, eles ficariam satisfeitos em terem suas opiniões ouvidas uma vez que eram os maiores beneficiados pelos encontros do clube. Isso causou boa repercussão entre os professores-bolsistas e impactou positivamente em seus respectivos desenvolvimentos docentes.

O último relato, apresentado no Quadro 5, traz o depoimento de uma professora-bolsista sobre uma das atividades do clube de aprendizagem

Quadro 5 - Relato de professor pré-serviço sobre clube de aprendizagem

Professor 3	Relato
	“Mostramos o clipe para eles com legendas em inglês, depois disso fizemos um jogo de memória, inspirado em uma aula do professor supervisor.”

Fonte: Elaboração própria.

O relato apresentado mostra como a observação das aulas, no período inicial de atuação dos bolsistas na escola, impactou positivamente a prática docente do professor-bolsista no clube de aprendizagem. Isso corrobora com a ideia de que as competências docentes observadas e refletidas podem causar resultados positivos no relacionamento entre o professor-bolsista e os discentes. A partir desse depoimento, podemos observar um exemplo da competência docente aplicada, que diz respeito à transposição didática de conteúdos e suas aplicações.

Os demais relatos e suas análises demonstraram, também, dialogar com as competências docentes citadas anteriormente. O relato do professor 1 indicou possíveis desafios no contexto da escola no marcante à competência aplicada, dizendo respeito ao gerenciamento de interações. O relato do professor 2 também chama atenção para o fato das interações serem importantes para a culminância do clube, depoimento importante para a competência docente aplicada. Dessa forma, conseguimos ampliar a compreensão de que os bolsistas, nesse processo, conseguiram superar não somente desafios do processo ensino-aprendizagem do inglês, mas também, da própria natureza do ensino colaborativo que queremos construir no contexto do PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou o impacto significativo do professor-supervisor do Pibid Inglês no desenvolvimento e condução do clube de aprendizagem voltado à escrita de roteiros em inglês. A atuação do supervisor foi fundamental tanto no planejamento quanto na execução das atividades, contribuindo diretamente para a formação docente dos bolsistas em três competências essenciais: a comunicativa, a teórica e, sobretudo, a aplicada. Por meio do apoio constante, da mediação crítica e do incentivo à reflexão sobre a prática, o supervisor não apenas favoreceu a articulação entre teoria e prática, mas também possibilitou um ambiente formativo dinâmico e colaborativo, onde os licenciandos puderam experimentar e aprimorar estratégias pedagógicas autênticas e contextualizadas. Assim, reafirma-se o papel formativo do professor-supervisor como peça-chave na construção de experiências significativas para a aprendizagem da docência em língua inglesa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento e apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que tem possibilitado a articulação entre a formação acadêmica e a prática escolar de forma significativa. À professora Andreia Turolo, coordenadora do projeto, os sinceros agradecimentos por sua liderança, orientação e constante incentivo ao desenvolvimento profissional dos envolvidos. Aos bolsistas, pela dedicação, pelas reflexões críticas e pelos questionamentos pertinentes que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e fortalecem a prática docente. Por fim, agradecemos

imensamente à Escola Municipal Professora Maria Stella Cochrane Santiago por acolher o projeto com entusiasmo, por abrir suas portas à formação inicial de professores e por todo o suporte oferecido ao professor-supervisor e aos professores-bolsistas ao longo desta caminhada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. White Plains, NY: **Pearson Education**, 2015

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo; MENDONZA, José Ricardo Costa de; BARBOSA, Milka Alves Correia. **A influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para o ensino na EAD: proposição de um modelo analítico**. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 22n. 2. ago. 2017.

Chevallard, Y. **SOBRE A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**. **Revista De Educação, Ciências E Matemática**, 3(2). 2014.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: **Editora Gente**, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. **Revista Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, n. edição especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2025.

GONÇALVES, Wesley Antonio; CORRÊA, Dalila Alves; BERTASSO, André Luís; RIBEIRO, Gabriela Garcia; ANDRADE, Willian Machado; SOUZA, Rívia Dornelas de. **Confrontando o Conceito de Competências pela sua Diversidade e Aplicação: Um Olhar entre a Teoria e a Prática**. In: CONVIBRA, 2016. **XIII Congresso Online - Administração**, 2016. v. XIII. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/2016/34/2016_34_12725.pdf. Acesso em: 02 set. 2018.

Health Professions Council, **Your guide to our standards for continuing professional development**. London, **Health Professions Council**. 2006.

HIPÓLITO, José Antônio Monteiro. **A gestão da administração salarial em ambientes competitivos: análise de uma metodologia para construção de sistemas de remuneração por competências**. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Economia). São Paulo: **Universidade de São Paulo**, 2000.

McKay, Elizabeth. **Reflective Practice: Doing, being and becoming a reflective practitioner**. In: **Skills for Practice in Occupation Therapy**. **Elsevier**, 2008.

McKay, S.L. **Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions**. **International Journal of Applied Linguistics**, 13: 1-22. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00035>. 2003.

Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP No 4, DE 29 DE MAIO DE 2024.** , 29 maio 2024. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>>. Acesso em: 18 out. 2025

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: **Basic Books**, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: **Editora Vozes**, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Edição Digital. Petrópolis: **Editora Vozes**, 2014.

