



A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES NO PIBID: CONSTRUINDO RELAÇÕES DIALÓGICAS E RESSIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA¹

Lúcia de Fátima Santos²Arenato da Silva Santos³Elienai Soares Souza⁴José Adailton Cortez Freire⁵

RESUMO

O significativo e importante trabalho de formação docente realizado pelo Pibid- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - é expressamente enfatizado em um número abrangente de publicações, contemplando uma diversidade de questões que respondem aos objetivos desse Programa, como o de efetivar a integração entre a educação superior e a educação básica, num trabalho de colaboração mútua. Nesta comunicação, temos como intuito analisar o modo como professores/as da educação básica, na condição de supervisores/as e coformadores, interagem com os/as futuros/as docentes nas experiências vivenciadas nas ações do Pibid, através dos registros escritos que produzem com observações sobre as atuações do/as bolsistas/as durante a regência e/ou coordenação de alguma atividade. Também consideramos como objeto de análise registros dos/as bolsistas acerca da compreensão que expressam sobre as posições e ações dos/as supervisores/as. Assim, correlacionamos as observações dos/a supervisores/a com as dos bolsistas. Fundamentamos a análise na concepção dialógica e interacionista de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, de formação docente, adotando como ancoragem a perspectiva bakhtiniana, como também as orientações teórico-metodológicas da área de Linguística Aplicada. Os dados analisados são recortes do amplo banco de dados do Pibid-Português-UFAL, produzidos em anotações de campo e diários após cada vivência concretizada em diferentes turmas de escolas públicas, localizadas em Maceió. Com base nos resultados preliminares, observamos que os/as professores/as da educação básica assumem, efetivamente, o papel de coformadores/as nas interações que estabelecem com os/as futuros/as docentes, promovendo espaços de reflexões e ações em meio a uma diversidade de desafios, problematizações e possibilidades que emergem no cotidiano das escolas.

Palavras-chave: PIBID, Interação; Professores; Supervisores; Bolsistas.

¹ Este trabalho resulta de projeto realizado no âmbito do PIBID -Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

² Coordenadora de área do Pibid/Capes. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: lucia.fatima@fale.ufal.br

³ Supervisor do Pibid e Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Email: arenatosantos02@gmail.com

⁴ Supervisora do Pibid e Professora da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Email: elienai.soares12@gmail.com

⁵ Supervisor do Pibid e Professor da Rede Municipal de Ensino de Alagoas. Email: dal.freire@hotmail.com



INTRODUÇÃO

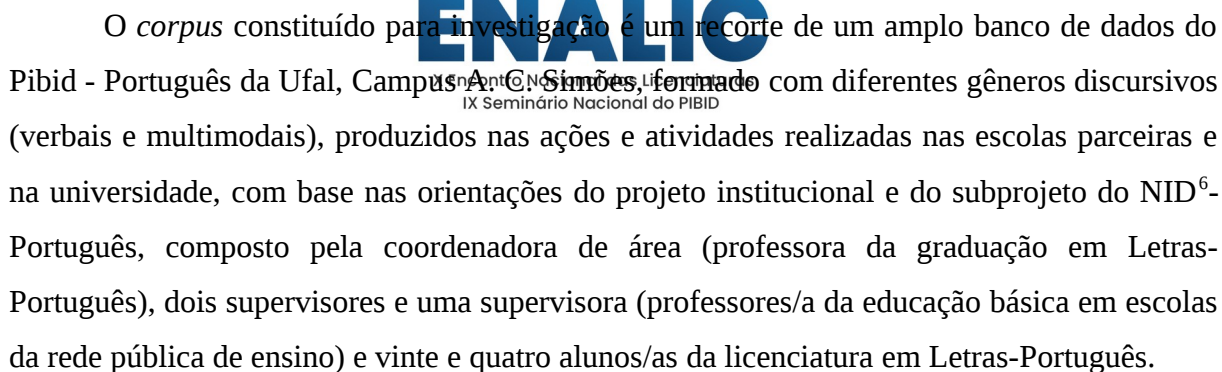
A interação entre professores e estudantes é um aspecto basilar para que se efetivem aprendizagens promissoras para ambos, uma vez que, sob essa perspectiva, se estabelecem trocas de saberes e de experiências, considerando as singularidades de cada um, como também os papéis diferenciados que assumem nos espaços dialógicos constituídos, no cotidiano da sala de aula. Transpondo essa reflexão para as práticas concretizadas no trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -Pibid, compreendemos que a integração entre professores da formação continuada (denominados supervisores) com professores da formação inicial (bolsistas) consiste em um frutífero processo de formação no qual se realiza a articulação entre a educação superior e a educação básica, num trabalho de colaboração mútua. Assim, bolsistas têm a oportunidade de ampliar e ressignificar os fundamentos teórico-metodológicos abordados na licenciatura com dados reais produzidos no cotidiano das escolas, numa relação significativa com os supervisores, em que são redimensionadas questões inerentes aos fazeres/saberes docentes de modo ético, responsável e construtivo.

Visando colaborar com essa discussão, neste artigo temos como objetivo analisar o modo como os professores da educação básica, na condição de supervisores e coformadores, interagem com os futuros docentes nas experiências vivenciadas nas ações e atividades do Pibid. Para isso, consideramos registros dos supervisores sobre a atuação dos bolsistas acerca da regência de aulas e/ou coordenação de alguma outra atividade, como também escritas dos bolsistas sobre as atuações dos supervisores. Assim, correlacionamos as observações dos supervisores com as dos bolsistas.

METODOLOGIA

A produção de dados para a análise que propomos ancora-se na concepção interpretativista de pesquisa, subsidiada pelas orientações teórico-metodológicas da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006). Assim interessa-nos as experiências singulares dos participantes da pesquisa (supervisores e bolsistas), construídas nas diferentes práticas sociais através dos usos efetivos que fazem da linguagem, nas quais os sujeitos expressam atitude e compreensões responsivas ativas. (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2018).





FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Correlacionando essas posições com a formação docente, ratificamos as ponderações apresentadas por Santos (2015, p. 75) de que é fundamental considerar a participação ativa dos professores quando são propostas “considerações e/ou alterações nas práticas de ensino”. Para essa autora, “desconsiderar essa orientação, nas tentativas de renovação do ensino de língua materna, constitui um grande equívoco que justifica muitas frustrações evidenciadas no



cotidiano escolar.” Sob essa perspectiva, seja em relação ao ensino de língua portuguesa ou de qualquer outra área, adotar uma abordagem interacionista e dialógica implica reconhecer e respeitar a singularidade dos sujeitos. Assim, subsidiada pelas discussões de Bakhtin (2010), Santos (2015, p. 75) afirma também “que o professor, a partir de seu lugar único, precisa expressar o desejo de mudar e ressignificar sua formação e, conseqüentemente, sua prática pedagógica, reconhecendo-se como participante efetivo, atuando responsabilmente.” Portanto, o ensino e aprendizagem embasado sob uma perspectiva dialógica exige espaços de produção de conhecimentos de modo coletivo, de eventos de formação em que se efetive a escuta ativa, respeitando-se as diferentes subjetividades, constituídas em contextos sócio-históricos e culturais específicos. Nesse sentido, vale ressaltar a relevância das abordagens de pesquisa sobre formação docente orientadas pelos princípios da etnografia, como o estudo realizado por Campelo e Cruz (2016).

Essas autoras (2016) ressaltam os benefícios desencadeados pela abordagem metodológica etnográfica na análise que realizaram com dados do Pibid-Pedagogia. Ao abordarem as contribuições dos professores supervisores como coformadores dos bolsistas das escolas parceiras, afirmam haver uma necessidade de “imersão profunda tanto nos processos em si quanto nos sujeitos que os mobilizam.” (p. 3). Nesse sentido, Campelo e Cruz (2016) enfatizam duas proposições relevantes no trabalho desenvolvido pelo Pibid: “a participação de professores da educação básica na formação inicial de outros professores e a antecipação/extensão do tempo que os licenciandos passam na escola – seu futuro campo de atuação.” A relevância dessas vivências dos bolsistas com os supervisores no cotidiano das escolas, nas quais efetivam diferentes e profícuas interações dialógicas, é amplamente divulgada numa variedade de publicações, como Luiz; Paz e Santos (2012;2015), Santos (2015; 2016), Cornelo; Schneckenberg (2020), entre outros.

Compreendemos que a formação docente construída no alinhamento entre os saberes abordados na licenciatura com aqueles produzidos nas experiências nas escolas, como estabelecem os objetivos do Pibid, propicia, entre outros aspectos, o reconhecimento dos bolsistas como docentes. Entendemos como um ritual de passagem no qual o bolsista ou se identifica como docente ou não. Para isso, é fundamental construir autorreflexões sobre as ações que realiza no cotidiano das escolas, construindo, processualmente, compreensões sobre sua própria formação. Esse processo autorreflexivo também contribui para ressignificações das práticas dos docentes da formação continuada, com quem os bolsistas estabelecem uma parceria séria e responsável sobre o trabalho compartilhado.





RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em correspondência com o objetivo deste artigo, os resultados da análise que desenvolvemos confirmam uma interação harmoniosa entre supervisores e bolsistas com ações construídas de modo coletivo, responsivo e eticamente responsável. Como afirma Bakhtin (2011), numa atitude responsiva ativa, o ouvinte

concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] (Bakhtin, 2011, p.290)

Tomando como base essa posição de Bakhtin, observamos que as interações entre supervisores e bolsistas contemplam momentos de problematizações, concordância, discordâncias, inquietações, dúvidas, enfim são relações dialógicas caracterizadas por compreensões diversas e que motivam também atitudes ativas variadas. Porém sempre fundamentadas em responsabilidades éticas e responsáveis, como conferimos na descrição do supervisor Arthur⁷, nas anotações de campo sobre a regência da bolsista Clarice:

A professora bolsista Clarice começou a aula às 7h12, deu “bom dia!” aos estudantes e informou à turma que irá “retomar a aula sobre autorretrato”. *Em seguida, pediu para que os estudantes organizassem a sala “naquele formato anterior”, ou seja, em um círculo. Clarice não menciona a palavra “círculo”. Muito rapidamente os estudantes organizam a sala.* Clarice, próxima a mim [Prof. Arthur], organiza seus materiais, bolsas e pega os autorretratos dos estudantes. 7h13 a professora bolsista Clarice distribui os autorretratos para os estudantes. Até então, havia quinze estudantes presentes em sala. *De forma nominal, a professora bolsista Clarice ia entregando os autorretratos.* Alguns estudantes iam chegando e aguardavam na porta. A professora bolsista Clarice demora a perceber a chegada desses estudantes. A estudante Isabela, por exemplo, assim como o estudante Márcio, que chegaram atrasados, perguntaram se poderiam entrar. De onde eu [Prof. Arthur] estava, fiz a seguinte orientação para o Márcio, que havia acabado de chegar e perguntado a mim se poderia entrar na sala: “Pergunte à professora se você pode entrar”, informei ao estudante. *Clarice ouviu e permitiu que Márcio entrasse em sala.* (Anotações de campo de Arthur, em 08/09/2025. Grifos nossos)

No lugar de observador-participante, Prof. Arthur faz registros detalhados sobre a atuação da Profa. Clarice, como a hora exata em que a aula iniciou, o modo como a professora cumprimentou os alunos, a apresentação do objetivo da aula, como a profa. se dirigiu aos alunos para entregar as atividades etc. Enfim, assume, efetivamente, o papel de professor-pesquisador que atua numa perspectiva da etnografia educacional, como aborda Erickson (2001, p.12): “documenta em detalhe o desenrolar de eventos cotidianos e identifica

⁷ A fim de preservar a identidade dos participantes, todos os nomes mencionados nos dados são fictícios.





os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam quanto por aqueles que os observa.” Assim efetiva-se a interação entre supervisor e bolsista num trabalho de cooperação. Ele reconhece que o lugar que Clarice ocupa naquele momento é de professora-regente e cabe a ela apresentar as orientações de interação com os alunos, além de propor os encaminhamentos necessários para que a aula seja desenvolvida. Muito provavelmente por compreender que a coordenação do trabalho é atribuída a ela, não autoriza que o aluno Márcio, que chegou atrasado à aula, entre na sala. Porém o orienta para que ele pergunte à Profa. Clarice. É ela quem autoriza a entrada do aluno na sala.

Um dado que vale ressaltar acerca do modo como o supervisor concebe a interação com a bolsista é que, nas diferentes menções que faz a ela, refere-se como “a professora bolsista Clarice”, no entanto, em dois momentos, ele faz a referência apenas como “Clarice” (“Clarice ouviu e permitiu que Márcio entrasse em sala”; “Clarice não menciona a palavra “círculo”). Essa oscilação, ao marcar a referência à professora, provavelmente, justifica-se porque ora ele assume o papel de supervisor, de coformador, por isso sente a necessidade de demarcar a posição de quem supervisiona a professora em formação inicial, no caso, a “professora bolsista Clarice”; ora ele assume o lugar apenas de colega de profissão, logo se refere a ela sem a caracterização de bolsista, então a denomina apenas como “Clarice”.

Vale observar ainda nas anotações de Prof. Arthur a maneira como ele observa a relação estabelecida entre a Profa Clarice e os alunos, ao relatar que ela não menciona que a sala deveria ser organizada em círculo (*Clarice não menciona a palavra “círculo”*), porém os alunos compreendem a orientação indicada pela professora, quando ela diz para os alunos organizarem a sala “*naquele formato anterior*”. Ao fazer esse registro, o supervisor indica que havia uma orientação da aula anterior na interação da professora com os alunos sobre a qual estavam de acordo, por isso ela não especificou o que seria o “*formato anterior*”.

Essa relação dialógica que se efetiva na relação entre supervisor e bolsista, assim como entre bolsista e alunos, também é ratificada nos registros em diários reflexivos que Clarice escreve sobre as experiências vivenciadas no cotidiano da escola. Ao registrar as observações sobre uma aula de reescrita de textos, ministrada pelo Prof. Artur, ela escreve:

Durante a entrega dos diários, o professor realizou breves comentários e elogios acerca das produções, permitindo que os estudantes revisitassem seus escritos. Aqueles que sentiram necessidade puderam ampliar ou aprimorar seus textos, acrescentando mais tessitura ao registro reflexivo. [...] Por se tratar de uma aula voltada exclusivamente à escrita, o professor circulou pelas carteiras, acompanhando de perto a produção dos alunos. Foi possível perceber que a turma se manteve concentrada e dedicada à





elaboração dos textos. Houve, nesse dia, uma participação de caráter mais introspectivo, uma vez que a atividade demandava reflexão individual e uma postura voltada ao autoconhecimento, mais do que à interação coletiva. (Diário de Clarice, em 01/09/2025. Grifos nossos)

Nesse relato Clarice focaliza o modo como se concretiza a relação do supervisor com os alunos. Trata-se de uma conduta de um professor que mantém uma relação de proximidade com a turma, dando assistência individualizada e acompanhando o processo de escrita de cada aluno (*“o professor circulou pelas carteiras, acompanhando de perto a produção dos alunos.”*). Do lugar de quem observa atentamente, ela descreve o modo como a turma adotou uma atitude responsiva e ativa em relação à proposta do evento de letramento em desenvolvimento, mantendo-se, segundo ela, *“concentrada e dedicada à elaboração dos textos.”* Ela caracteriza como introspectiva a conduta dos alunos, porém parece reconhecer que, mesmo em silêncio, os alunos expressam responsividade na interação com eles mesmos (*“postura voltada ao autoconhecimento”*), que ela diferencia da *“interação coletiva”*. Clarice demonstra relacionar a caracterização dessa aula com outras já observadas. Isso se confirma em um diário em que ela descreve e comenta a realização de uma aula de leitura, na qual foi lido e discutido um texto e houve a exibição de um vídeo:

Nessa aula, foi retomada a canção *“Invencíveis”*, de Black Will, onde os grupos formados na última aula apresentaram seus comentários e suas interpretações. Para começar a discussão, a configuração da sala foi alterada em um meio círculo para um melhor aproveitamento da aula, mas, como esperado, levou um tempo para a sala ser organizada pelos estudantes, algo que acontece frequentemente sempre que é solicitada uma alteração da disposição das carteiras. Penso que essa demora é reflexo da carência de atividades/aulas que propõem um formato diferente do comum para eles. Após a sala corresponder ao formato desejado pelo professor, este começou a aula discutindo sobre a realidade desse artista que contraria as violências da sociedade e usa sua música como resistência, afirmando sua identidade como homem negro. *Em uma tentativa de aproximar os alunos a esse músico, ele disse que poderia ser até mesmo do mesmo bairro que os alunos moram, uma forma de inspirá-los.*

A leitura coletiva foi realizada para que assim fosse possível escutar a musicalidade da composição e, ao fim da leitura, palmas foram levantadas. *Nunca tinha visto essa turma tão engajada em uma atividade coletiva, eles leram tão bem que eu pude perceber as caras de satisfação em seus rostos. Eu mesma fiquei impressionada com a turma. A leitura feita por eles deu corpo e materialidade à letra da música, assim foi possível perceber como o texto foi transformado através da leitura deles. [...]* Em determinado momento do vídeo, houve uma imagem do Black Will com seu punho erguido e, aproveitando essa imagem, o professor perguntou como os alunos descreveriam aquela fotografia, um aluno respondeu: *“Ele está lutando contra o mundo, sua mão levantada é resistência contra o racismo”*. *A essa altura sei que os alunos do 8º “D” são extremamente inteligentes e capazes*





de construir sentidos a partir de qualquer conteúdo que o supervisor exponha nas aulas, mas nada me impede de me impressionar e admirar como suas percepções vêm sendo afiadas. Não foi a primeira vez que os comentários valiosíssimos desses alunos me fizeram refletir sobre como as aulas de caráter interacionista têm o poder de transformar o senso crítico dos alunos. (Diário de Clarice, em 05 de agosto de 2025. Grifos nossos)

Nesse diário, ao descrever e se posicionar sobre o desenvolvimento da aula, Clarice expressa satisfação com o modo como o professor promove as discussões com a turma e, assim, mesmo que tenha ficado apenas observando, também interage com o professor e com a turma, apreciando de modo entusiasmado como as práticas dialógicas se efetivam e repercutem na formação dos alunos: *Nunca tinha visto essa turma tão engajada em uma atividade coletiva, eles leram tão bem que eu pude perceber as caras de satisfação em seus rostos. Eu mesma fiquei impressionada com a turma. A leitura feita por eles deu corpo e materialidade à letra da música, assim foi possível perceber como o texto foi transformado através da leitura deles.* Ela reconhece o caráter processual como se concretiza o trabalho baseado na concepção interacionista que subsidia as ações e atividades do PIBid, nas quais todos os participantes (coordenadora, supervisores, bolsistas e alunos das escolas) estão engajados. Ela conclui a reflexão fazendo esse reconhecimento e avaliando a trajetória do trabalho realizado: *“Não foi a primeira vez que os comentários valiosíssimos desses alunos me fizeram refletir sobre como as aulas de caráter interacionista têm o poder de transformar o senso crítico dos alunos.”* Considerando que as aulas são orientadas e construídas pelo supervisor Arthur, por ela e demais bolsistas, todos se constituem como sujeitos críticos e dialógicos nas práticas interacionistas de que participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada ratifica a importância de práticas de formação docente embasadas sobre uma perspectiva interacionista e dialógica. Observamos que os professores da educação básica assumem, efetivamente, o papel de coformadores nas interações que estabelecem com os futuros docentes, promovendo espaços de reflexões e ações em meio a uma diversidade de desafios, problematizações e possibilidades que emergem no cotidiano das escolas. A professora Clarice indica as implicações exitosas das orientações adotadas sob essa perspectiva, quando, ao se posicionar sobre as ações e atividades realizadas, sintetiza com entusiasmo que *“as aulas de caráter interacionista têm o poder de transformar o senso crítico dos alunos.”*





As atuações eticamente responsáveis que se consolidam no âmbito do Pibid, indubitavelmente são decorrentes das práticas interações construídas no decorrer de um processo de formação docente em que supervisores e bolsistas se reconhecem como efetivos participantes, comprometidos com todas as ações e atividades realizadas, assumindo-se como autores de suas práticas, porém mantendo a interlocução contínua no trabalho realizado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6a. ed. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON (Org.). **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

CAMPELO, Talita.; CRUZ, Giseli. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos Bolsistas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 95–108, 2016. DOI: 10.31639/rbpfp.v8i15.143. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/143>. Acesso em: 30 set. 2025.

CORNELO, Camila; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, seção e7163, junho de 2020. Acesso em 5 set. 2025.

LUIZ, Suzana; PAZ, Sandra; SANTOS, Lúcia de Fátima (org.). **Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas no PIBID**. Recife, UFPE, 2015.

LUIS, Suzana.; SANTOS, Lúcia de Fátima; PAZ (org.). **Universidade e escola: diálogos sobre formação docente**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PANIAGO, Rosenilde; SARMENTO, Teresa. **Educação em Revista**. 2018; 34:e190935
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698190935>.

SANTOS, Lúcia de Fátima. Desvelando “mistérios” nas práticas de letramento do Pibid: In FIAD, Raquel (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Paulo: Pedro e João, 2016.





SANTOS, Lúcia de Fátima. Práticas de leitura no PIBID: construindo espaços de singularidade, responsabilidade e ética. In: QUARESMA, Francisco; SIMÕES, Darcília (org).

Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas. Campinas, Pontes Ed., 2015, p. 75-90.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

