

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

MARCIA ZSCHORNACK MARLOW SANTOS

**O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.**

Porto Alegre

2016

MARCIA ZSCHORNACK MARLOW SANTOS

**O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador (a): Dra. Valderez Marina do Rosário Lima

Porto Alegre

2016

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S237 Santos, Marcia Zschornack Marlow

O PIBID e a formação continuada de professores de Ciências Biológicas: contribuições para a prática docente / Marcia Zschornack Marlow Santos – 2016.

158 fls.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Física / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre, 2016.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valderez Marina do Rosário Lima

1. Educação continuada. 2. Professores – formação profissional. 3. Biologia – ensino. I. Lima, Valderez Marina do Rosário. II. Título.

CDD 370.71

MARCIA ZSCHORNACK MARLOW SANTOS

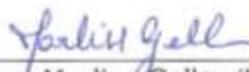
**"O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovado em 22 de março de 2016, pela Banca Examinadora.



Dra. Valderez Marina do Rosário Lima (Orientadora - PUCRS)



Dra. Marlise Geller (ULBRA)



Dra. Eva Regina Carrazoni Chagas (PUCRS)



Dr. Maurivan Güntzel Ramos (PUCRS)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me acolher e me sustentar.

Ao Cláudio, meu marido e companheiro, meu grande incentivador, que esteve sempre ao meu lado me amparando em todos os momentos que precisei. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava.

Ao meu filho, Diogo, por toda a paciência e carinho.

Aos meus pais, Rudi e Zilda (*in memoriam*), pela educação moral e ética segundo a qual fui criada.

Às minhas irmãs, Adriana e Carina, que são meus exemplos, inspiração para ir sempre em frente.

À minha sogra Sueli, segunda mãe, por estender a mão sempre que precisei, deixando de lado suas necessidades em favor da família.

À minha orientadora, Valderez Marina do Rosário Lima, por desafiar meus limites e acreditar que seria capaz de superá-los. Obrigada por estar ao meu lado nessa caminhada. Agradeço pelos momentos de incentivo, partilha, paciência, dedicação, orientação e apoio. Sempre disposta a me ouvir e contribuir com sua experiência, nesses dois anos. Sou profundamente grata por isso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCEM) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pela presença e contribuições.

Aos funcionários do EDUCEM da PUCRS, pela atenção e apoio.

À Fapergs, pelo apoio financeiro e incentivo à realização dessa pesquisa.

À CAPES, pelo PIBID, que auxilia na formação inicial e continuada de nossos professores.

Aos professores coordenadores do PIBID Biologia das IES, que contribuíram para que a pesquisa fosse possível.

Aos professores supervisores do PIBID Biologia, que aceitaram participar da pesquisa e compartilhar suas vivências. Obrigada por suas contribuições.

Agradeço aos amigos, que trilharam comigo esses dois anos. Vou levá-los comigo junto com todos os momentos partilhados.

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”* (Paulo Freire, 1996).

*“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”* (Paulo Freire, 1997).

## RESUMO

A presente dissertação aborda a formação continuada de professores e apresenta os resultados de uma pesquisa envolvendo 14 professores da rede pública de educação básica que atuam como supervisores no subprojeto de Biologia do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em sete Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (RS). Tem como objetivo compreender as influências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia de diferentes Instituições de Ensino Superior para a formação continuada dos professores supervisores que atuam nas escolas de educação básica no Rio Grande do Sul. A fim de aprofundar a compreensão em relação às contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores, propôs-se investigar a percepção dos docentes das diferentes mesorregiões do Estado. De acordo com os critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Rio Grande do Sul (RS) encontra-se dividido em sete mesorregiões (Centro Ocidental Rio-grandense; Centro Oriental Rio-grandense; Metropolitana de Porto Alegre; Nordeste Rio-grandense; Noroeste Rio-grandense; Sudeste Rio-grandense e Sudoeste Rio-grandense), a partir das quais se estabeleceram os sujeitos da pesquisa. Para tanto, elegeu-se uma IES em cada região para compor a amostra. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas fidedignamente pela pesquisadora, e foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Como resultados da análise emergiram categorias que vislumbram um panorama motivador relacionado às positivities que o programa pode oferecer à formação continuada de professores, especialmente no que se refere aos supervisores que atuam diretamente com o programa. O envolvimento com as propostas do PIBID renovam o interesse e o gosto pela docência. Nos relatos dos professores, podem-se constatar mudanças consideráveis em sua prática. A partir das atividades engendradas e desenvolvidas em parceria com os bolsistas que supervisionam, percebeu-se que eles demonstraram adotar uma atitude mais reflexiva, reconsiderando algumas percepções e concepções em relação ao seu fazer profissional. Evidenciam, a partir de seus testemunhos, a adoção de novas metodologias e práticas que passaram a integrar suas ações docentes.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. PIBID Biologia. Prática docente.

## ABSTRACT

The present dissertation aims to approach the ongoing development of teachers and presents the findings of a survey consisting of 14 public school teachers in the Basic Education who act as supervisors of a Biology subproject in the Institutional Scholarship Program for Beginning Teachers (PIBID) in seven Higher Education Institutions of Rio Grande do Sul (RS). The purpose of this paper is to understand the impacts of the Institutional Scholarship Program for Beginning Teachers of the Biology subproject from different Higher Education Institutions for the ongoing development of the supervising teachers who work in the Basic Education schools in Rio Grande do Sul. In order to deepen the understanding about the contributions of PIBID to the ongoing development of teachers, an investigation of the teachers' perceptions from different mesoregions of the State has been proposed. According to the criteria set by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), Rio Grande do Sul (RS) is divided into seven mesoregions (Mid-Western; Mid-Eastern; Metropolitan area of Porto Alegre; Northeast; Northwest; Southeast; South-West), from where the subjects of this survey were taken. For this purpose, a Higher Education Institution in each region was chosen as a sample. The data were collected by means of semi-structured recorded interviews and transcribed accurately by the researcher and analyzed through Discursive Textual Analysis. As the results of the analysis, categories that show an encouraging overview regarding the positive aspects that the program may offer to the ongoing development of teachers came out, especially with regard to the supervisors who work directly with the program. The engagement with the PIBID proposals renew the interest and affection for teaching. According to the teachers' accounts, it is possible to observe significant changes in their teaching practice. From the activities carried out and developed in partnership with the scholars who supervise, we could notice that they adopted a more reflective attitude, reconsidering some perceptions and conceptions regarding their teaching performance. Therefore, from their personal accounts, it is possible to realize that the adoption of new methodologies and practices have become part of their teaching actions.

Key-words: Ongoing Development of teacher. PIBID Biology. Teaching Practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 – Mapa das sete mesorregiões geográficas.....	32
Gráfico 1 – Formação acadêmica dos professores supervisores participantes na pesquisa .	57
Gráfico 2 - Tempo de atuação na educação básica .....	58
Quadro 1 - Divisão das mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul e quantidade de município que as compõe.....	33
Quadro 2 - Referências dos trabalhos .....	38
Quadro 3 - Relação das IES e dos professores supervisores participantes na pesquisa .....	56
Quadro 4 – Categorias e subcategorias emergentes.....	61
Tabela 1 - Relação de disciplinas ministradas pelos professores supervisores participantes na pesquisa .....	58

## LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EDUCEM - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENEBIO - Encontro Nacional de Ensino de Biologia

ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SESu - Secretaria de Educação Superior

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	18
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	18
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA .....	21
2.3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID .....	26
2.3.1 O PIBID Biologia nas Mesorregiões do Rio Grande do Sul .....	30
3. LEVANTAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS.....	35
3.1 RESUMOS.....	39
4. METODOLOGIA DA PESQUISA .....	52
4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA .....	52
4.2 TIPO DE PESQUISA .....	53
4.3 AMOSTRA .....	55
4.4 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	56
4.5 MÉTODO DE ANÁLISE .....	59
4.5.1 Caminho Percorrido na Análise .....	60
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	64
5.1 A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO PROPICIADA PELO PIBID.....	65
5.1.1 PIBID como Espaço de Estudos .....	65
5.1.2 PIBID como Espaço de Fortalecimento Profissional.....	71
5.1.3 PIBID como Motivação para Mudanças .....	83
5.1.4 Em Síntese.....	92
5.2 A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E O PIBID .....	93
5.2.1 A prática Docente e o PIBID .....	94

5.2.2 As Mudanças Efetivas na Prática dos Professores.....	101
5.2.3 O PIBID como apoio ao professor.....	110
5.2.4 Em Síntese.....	122
5.3 REPERCUSSÕES DAS VIVÊNCIAS NO PIBID NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS .....	123
5.3.1 Melhorias para Aprendizagem dos Alunos a partir da Adoção de Novas Práticas na Escola.....	124
5.3.2 As Relações Afetivas no PIBID.....	129
5.3.3 Em Síntese.....	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A.....	155
APÊNDICE B.....	157

## 1 INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS, dentro da Linha de Pesquisa de Aprendizagem, Ensino e Formação de Professores em Ciências e Matemática. O projeto conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Após 11 anos de conclusão do ensino médio, ingressei, em fevereiro de 2009, no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Santo Ângelo, pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), com bolsa parcial.

Desde o início da graduação, buscando ampliar minha formação, procurei me envolver em atividades que relacionassem a prática docente com as teorias apreendidas nas aulas. A partir do quarto semestre de curso, ingressei como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando no subprojeto de Ciências no período de agosto/2009 a fevereiro/2013. Como bolsista, tive a oportunidade de conhecer e refletir, de forma mais aprofundada, sobre os desafios e as necessidades do cotidiano escolar, bem como de ter uma visão mais ampla de toda sua estrutura e funcionamento.

Considerando a importância de minhas vivências no PIBID, desenvolvi como trabalho de conclusão de curso (TCC) a pesquisa intitulada *O PIBID e a Formação de Professores de Ciências Biológicas da URI, Campus Santo Ângelo*. Essa pesquisa teve como objetivo compreender as contribuições do PIBID para a qualificação da formação inicial dos licenciandos de Ciências Biológicas e para a formação continuada dos professores supervisores das escolas-campo, e conseqüentemente para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências. Os resultados obtidos com a pesquisa demonstraram muitas melhorias na perspectiva dos objetivos investigados, como por exemplo, uma formação docente mais ampla por meio de todas as contribuições que a participação no projeto pode agregar a formação inicial dos estudantes e à formação continuada dos professores supervisores – mais embasamento teórico e prático relacionado a atuação docente. Destacou-se ainda a importância da articulação entre universidade e escola e seus reflexos positivos observados nas escolas.

Em 2014, a fim de aprimorar minha formação inicial, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS. Minha experiência anterior com o PIBID e a sua relevância para a formação inicial de professores direcionaram o ponto de

partida para delinear o foco do projeto de dissertação do mestrado, conduzindo-me para tratar sobre a importância que o projeto PIBID assume para a formação continuada dos professores supervisores que atuam como coformadores dos alunos bolsistas.

Durante minha trajetória – considerando desde minha formação básica –, tive contato com diferentes realidades, em diferentes regiões geográficas do Estado do Rio Grande do Sul. Concluí a educação básica em Pelotas. Cursei a graduação em Santo Ângelo e, atualmente, sou aluna de mestrado em Porto Alegre. Diferentes regiões, com diferentes realidades, tanto físicas e geográficas quanto sociais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado do Rio Grande do Sul está dividido geograficamente em sete grandes regiões denominadas mesorregiões. Essa divisão se dá por um conjunto de fatores econômicos, sociais e políticos relacionados aos municípios que as compõem. Cada uma dessas regiões apresenta suas características, tanto demográficas quanto sociais e econômicas, que podem impactar de diferentes formas no que diz respeito à educação. Por meio desse recorte e observando a realidade de cada região, é possível vislumbrar o perfil do desenvolvimento do PIBID em relação às contribuições que vêm acrescentando para a formação continuada dos professores supervisores aqui do Estado.

Os editais da CAPES apontam como objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a melhoria da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Outro objetivo é a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, a fim de promover a integração entre educação superior e educação básica, possibilitando não só ao acadêmico, mas também ao professor que o supervisiona, a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além dessas ações, o PIBID propõe às escolas públicas de educação básica que se tornem protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas por meio de mobilização e estímulo aos seus professores a fim de atuarem como coformadores dos futuros docentes (BRASIL, [2014b]).

Na realidade atual, em que as transformações sociais influenciam diretamente a prática profissional, os objetivos do projeto PIBID favorecem importantes reflexões sobre a formação docente diante desse contexto. Por outro lado, também podemos considerar que oportuniza contribuições no que diz respeito à formação continuada dos professores supervisores, pois, por

meio da integração com o ambiente acadêmico e do contato com novas metodologias, discussões e teorias, eles têm a possibilidade de qualificar suas teorias pessoais e suas práticas relacionadas à docência.

Buscando melhor compreender a relação do PIBID com a formação continuada dos professores supervisores, delineou-se como objetivo geral:

**Compreender as influências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia de diferentes Instituições de Ensino Superior para a formação continuada dos professores supervisores que atuam nas escolas de educação básica no Rio Grande do Sul.**

Para que fosse possível alcançar tal objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

**a) Analisar a percepção dos professores supervisores em relação à contribuição do PIBID para a formação continuada.**

**b) Analisar, a partir dos relatos dos professores supervisores, de que modo a participação em atividades de formação continuada proporcionada pelo PIBID contribuiu para a reconstrução da sua prática docente.**

Dito de outro modo, o intuito dessa dissertação é abordar o seguinte problema:

**De que modo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia de diferentes Instituições de Ensino Superior tem influenciado na formação continuada dos professores supervisores que atuam nas escolas de educação básica no Rio Grande do Sul?**

Para tanto, foram construídas respostas para as seguintes questões, que emergem de cada objetivo específico:

**a) Qual é a percepção dos professores supervisores em relação à contribuição do PIBID para o processo de formação continuada?**

**b) De que modo a participação dos professores supervisores em atividades de formação continuada proporcionadas pelo PIBID contribuiu para a reconstrução da sua prática docente?**

No primeiro capítulo – *Introdução* –, são apresentadas a justificativa, os objetivos geral e específicos, bem como o problema de pesquisa e as questões de pesquisa.

No segundo capítulo – *Fundamentação teórica* –, são expostos os aportes teóricos que tratam dos conceitos que inicialmente alicerçaram esse estudo, sendo eles: Formação docente, Formação continuada, PIBID e PIBID Biologia nas mesorregiões do Rio Grande do Sul. As principais referências utilizadas nesse capítulo são: Schön (2007), Tardif (2007), Perrenoud (2002), Nóvoa (1992; 2009), Pimenta (2006; 2008), Huberman (1995), Gatti (2008), Demo (2011), Moraes e Galiazzi (2011), Santos (2012), Carvalho (2006), Freire (1996), Alarcão (2001).

O terceiro capítulo – *Levantamento de trabalhos acadêmicos sobre o PIBID e a formação continuada de professores de ciências biológicas nos últimos cinco anos* – traz um panorama dos trabalhos e pesquisas realizados no âmbito do PIBID e que estão relacionados ao tema proposto pela presente dissertação, a fim de reafirmar a importância deste estudo para ampliar o conhecimento sobre o projeto e suas implicações para a formação de professores.

O quarto capítulo – *Metodologia da pesquisa* – descreve a abordagem de pesquisa, o tipo de pesquisa, a amostra, os sujeitos e a metodologia de análise que foram utilizados para realização deste estudo.

O quinto capítulo – *Análise e discussão dos resultados* – apresenta, em três seções, as discussões e os resultados das análises dos depoimentos dos docentes. Na primeira seção – *A importância da reflexão propiciada pelo PIBID* –, dividida em três subcategorias, apresentam-se as contribuições que o programa traz para o aperfeiçoamento profissional docente a partir dos momentos de estudo e aprofundamento teórico, bem como as contribuições do programa relacionadas aos aspectos motivacionais a fim de promover mudanças nas práticas docentes. Na segunda seção – *A qualificação da prática docente e o PIBID* –, são apresentados, em três subcategorias, os aspectos relacionados às dificuldades apontadas pelos supervisores no que diz respeito à prática docente e à percepção sobre a contribuição do PIBID na formação de novos docentes a partir do suporte dado pela experiência prática dos professores da escola. Discute-se também a qualificação da formação docente e as novas aprendizagens que o programa

favorece à sua formação continuada, bem como o suporte pedagógico e operacional proporcionado pelo PIBID ao professor na escola e suas positivities. Na terceira seção – *Repercussões das vivências no PIBID na aprendizagem dos alunos* –, apresentam-se as considerações sobre como a adoção de atividades diferenciadas propostas pelo PIBID contribui para a motivação dos alunos e sua aprendizagem bem como discute-se a importância do PIBID como fator de fortalecimento das relações interpessoais que oportuniza apoio afetivo ao docente a partir do trabalho colaborativo.

Os resultados obtidos da análise vislumbram um panorama motivador relacionado às positivities que o programa pode oferecer à formação continuada de professores, especialmente no que se refere aos supervisores que atuam diretamente com o programa. O envolvimento com as propostas do PIBID renova o interesse e gosto pela docência. Nos relatos dos professores, podem-se constatar mudanças consideráveis em suas práticas. A partir das atividades engendradas e desenvolvidas em parceria com os bolsistas que eles supervisionam, demonstram ter adotado uma atitude mais reflexiva, reconsiderando algumas percepções e concepções em relação ao seu fazer profissional. Evidenciam a partir de seus testemunhos, a adoção de novas metodologias e práticas que passaram a integrar suas ações docentes.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A fim de delinear o caminho que se pretende percorrer no presente estudo, primeiramente procura-se dialogar com autores contemporâneos e clássicos a respeito da formação docente e suas implicações em relação à educação de nosso país. Em um segundo momento, faz-se uma reflexão sobre a importância da formação inicial e da formação continuada para a docência. Contextualizado o panorama da formação docente, propõe-se uma análise sobre a importância do PIBID enquanto projeto institucional para a qualificação da formação docente.

Sabemos que a formação continuada não é uma peculiaridade da educação. Profissionais de todas as áreas do conhecimento precisam realizar de forma permanente aperfeiçoamento profissional, isso devido a um mercado de trabalho mais flexível e ao acelerado ritmo de mudança tecnológica. Qualificar-se constantemente a fim de acompanhar, ou mesmo de apenas poder corresponder às exigências do mercado, há muito deixou de ser uma atitude empreendedora para tornar-se uma característica essencial no perfil de qualquer trabalhador, em todos os setores da sociedade (SANTOS, 2012).

No campo da educação, o contexto não poderia ser diferente. Especialmente por se considerar que o professor é o responsável pela formação básica de todos ou de, pelo menos, grande parte dos profissionais atuantes no mercado de trabalho. Isso impõe a esse profissional a necessidade de buscar a constante (re)qualificação e atualização de sua formação. O contexto social atual exige do professor diferentes habilidades. Deseja-se um professor capaz de exercer a docência em correspondência com as novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, acarretando mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir, provocando a necessidade de estar sempre se atualizando, em constante processo de formação.

Selles (2000) afirma que a formação do professor é um processo contínuo. O momento de seu ingresso no curso de formação inicial é apenas um marco numa trajetória de seu crescimento. Freire (1996), por sua vez, nos leva a refletir a esse respeito quando aponta que somos “*seres inacabados*”, somos formados e reformados constantemente, e temos consciência

disso, ou pelo menos deveríamos. Nesse sentido, a formação do professor pode e deve ser assumida como uma ação, ela é constante. A cada dia são reafirmadas convicções ou reformuladas teorias, que são questionadas e validadas na prática profissional. E nesse movimento de dúvidas e certezas é que se forma a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar.

Na sociedade contemporânea, o professor está diante de um cenário social e político que busca soluções para os problemas gerados pelo desenvolvimento que os movimentos de globalização suscitam. Um cenário que coloca às escolas e aos docentes o desafio de oferecer aos jovens um ensino de qualidade, que o prepare para sua vida profissional e assim tenha um bom desempenho em uma sociedade moderna caracterizada pelas inúmeras tecnologias e grande quantidade de informações (BLONDEL, 2005). Sobre essa perspectiva, Papadopoulos (2005) aponta como a “onipresença” das informações disponíveis tem desafiado as escolas e os professores a encontrar novos direcionamentos para a sua função que, antes considerada como fonte do conhecimento, agora assume a função de auxiliar os alunos a ter discernimento diante da massa de informação que recebem todos os dias.

Nas ciências, determinados momentos e aspectos tiveram seu desenvolvimento perturbado pela excessiva especialização. Estuda-se como reverter este quadro – (re)aproximando a ciência do grande público – por meio de novas formas de ensino, nas escolas, que demonstrem a sua relevância no dia-a-dia (GROS, 2005). Tais demandas exigem uma preocupação com a formação do homem como um todo, superando a visão fragmentada e desenvolvendo uma visão interdisciplinar do mundo (FREIRE, 1996; PIERSON; NEVES, 2001). Assim, a preocupação com a formação global do homem é essencial, pois ele deverá ser capaz de desenvolver soluções para diversas situações e enfrentar preocupações com as quais irá se deparar ao longo de sua vida.

São esses motivos que tornam importante a formação continuada na área da educação, uma vez que a escola precisa ser o espaço em que as pessoas conseguem desenvolver o perfil necessário para viver bem na sociedade atual. Então, para que ocorra o ensino de qualidade, é imprescindível o investimento na qualificação da formação dos professores.

Discussões sobre a formação de docentes apontam que é necessário reconhecer a formação inicial como insuficiente para dar subsídios que sustentem práticas de ensino mais efetivas (CARVALHO, 2006). Além disso, a atuação do docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas também em relação aos aspectos didáticos que caracterizam a docência (ZABALZA, 2006). Isso significa que, mesmo tendo concluído a graduação, os anos iniciais da carreira profissional são de importância para a

formação do professor na medida em que, a partir dos desafios do cotidiano, novas aprendizagens são adquiridas (HUBERMAN, 1995). É o que Tardif (2007) aponta como epistemologia da prática, a qual considera a importância do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho. Saberes no sentido de competências, habilidades e atitudes que deverão ser reveladas para a compreensão da natureza desses saberes. É, segundo o autor, o embasamento filosófico de que o professor dispõe.

Nesse cenário de constante refazer profissional, refletir sobre a formação do professor adquire importância devido ao arcabouço teórico com que trabalha esse profissional. Diante das inovações no campo da Ciência, as quais invadem diariamente nossas vidas, é preciso que o professor assuma uma atitude reflexiva (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 2007) e desenvolva, em sua prática de ensino, uma linguagem que dialogue com o conhecimento científico e, assim, possibilite a formação de indivíduos que saibam se posicionar criticamente frente às novidades que se apresentam. Essas transformações trazem então ao ensino a necessidade de reformular constantemente seus pressupostos, redefinindo *como e por que* ensinar Ciências (PIERSON; NEVES, 2001).

Diante disso, tem sido questionado o papel do professor na sociedade moderna e colocada à necessidade de formar um profissional capaz de enfrentar seus desafios mais urgentes. A formação de professores, portanto, assume papel cada vez mais importante, tendo em vista o compromisso desses profissionais com a construção da cidadania e com o preparo para a atuação consciente do cidadão frente aos novos problemas.

Proporcionar estratégias que possibilitem a integração entre universidade e escola apresenta-se como importante oportunidade para tornar possível as reflexões necessárias e orientar as decisões sobre os melhores caminhos a fim de que se efetivem essas mudanças. O diálogo entre a universidade e a escola permite novos olhares que aproximam a academia e o contexto educacional vivenciado pelos professores. E assim a troca de experiências possibilita o direcionamento dos olhares para o mesmo foco: a qualificação da educação.

Diante desses pressupostos, convém enfatizar que uma boa formação teórica e prática do professor pode contribuir para melhorar e qualificar a sua prática docente. Assim, é de convir que o professor que estiver integrado, durante a sua formação inicial, na realidade das escolas de educação básica poderá ter uma boa base pedagógica para atuar como profissional da educação (BAPTISTA, 2003). Essa formação inicial não termina na graduação, mas se fortalece e se qualifica com a participação em programas de formação continuada que oportunizam ao professor o diálogo com diferentes saberes (TARDIF, 2007) da profissão docente.

Dessa forma, entende-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem se constituindo como importante fator de fortalecimento da articulação entre teoria e prática. A parceria com as escolas de educação básica vem contribuindo para a excelência da formação e qualificação dos professores que atuam nas escolas de educação básica no Brasil.

O projeto proporciona ainda aos professores em exercício a oportunidade de qualificação profissional ao atuarem como orientadores e coformadores dos futuros colegas. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o programa abre caminhos para a aprendizagem da docência numa perspectiva de “dentro da profissão”, conforme defendido por Nóvoa (2009), estimulando situações de aprendizagem que possibilitem questionar e refletir sobre as práticas disciplinares e pedagógicas existentes, bem como o sentido constituído acerca da prática de ensino.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Na atual sociedade, permeada pela facilidade de acesso à informação, reconhecemos que a escola continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano, pois cabe à escola, diferentemente dos meios informativos que simplesmente permitem acesso às informações, a possibilidade de construção do conhecimento. No entanto, verifica-se que a escola pouco mudou. A educação fundamentada na simples transmissão de informações ainda se faz fortemente presente, embora já não faça mais tanto sentido no mundo atual.

Nesse caso, conforme Alarcão (2001), a escola precisa mudar, romper com velhos paradigmas. É preciso que a escola se atualize. E para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola. É preciso acreditar que novos caminhos mais adequados à sociedade que vivemos são possíveis. E, para tanto, o envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Para que se efetivem as mudanças que a educação necessita, todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática, incluindo seus sucessos e fracassos e, além deles, os contextos com que esses interagem (IMBERNÓN, 2010).

Mais do que nunca, o professor em serviço tem a necessidade de estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos conteúdos curriculares de sua disciplina, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos pedagógicos e às novas tendências educacionais. A fim de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade atual, é preciso um novo profissional do ensino, que valorize a investigação e a pesquisa como uma estratégia que pode contribuir nesse processo (GALIAZZI; MORAES, 2002), um profissional que, a partir de seu aporte teórico, desenvolva uma reflexão crítica da sua prática e que esteja sempre preocupado com a sua formação continuada.

O processo de formação continuada de professores é referenciado por vários autores que apresentam discussões sobre esta temática e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (1997), Pimenta (2006, 2008), Nóvoa (2009), entre outros. Segundo esses estudos, a formação continuada tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional e realizada após a formação inicial com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

A formação continuada passa então a ser um dos pontos fundamentais para a qualificação e transformação do professor. Por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do contato com novas concepções e teorias – proporcionados pelos programas de formação continuada – serão evidenciadas mudanças (PIMENTA, 2008). Modificar o modo de pensar o fazer pedagógico torna-se mais complexo se não houver a oportunidade de vivenciar novas experiências em que se possa refletir sobre a prática profissional na escola. Não é possível descartar a necessidade de uma boa formação inicial. Mas a importância da formação contínua mostra-se na medida em que os avanços tecnológicos, sociais e políticos impõem ao profissional e às instituições formadoras a necessidade do aperfeiçoamento da formação profissional (SANTOS, 2012).

A educação continuada, segundo Jardimino e Olivere (2013), deve procurar romper com o modelo presente na prática pedagógica das instituições de ensino da atualidade, modelo esse baseado na racionalidade técnica, que compreende o professor como mero executor e aplicador de receitas. É preciso assumir uma nova concepção do professor como profissional, como um agente transformador, e não simplesmente como um reproduzidor do conhecimento, reconhecendo que a prática escolar é um momento de *produção* de conhecimento, e não apenas de reprodução.

Dessa forma, podemos dizer que, a fim de favorecer o desenvolvimento de suas aulas de forma que a aprendizagem escolar possa ocorrer de forma estimulante para os alunos, além

de o professor ter uma boa formação inicial, é preciso que ele busque o aperfeiçoamento profissional. Para tanto, parcerias entre universidades e escolas básicas podem contribuir para os professores atuantes das escolas, pois proporcionam momentos em que podem trocar experiências e qualificar sua formação.

Sabe-se que a realidade da docência é extremamente dinâmica. Diariamente novos desafios surgem. E, conforme afirma Pimenta (2008), para fazer algo é preciso conhecer e ter os instrumentos necessários para aquilo que se quer realizar, e uma das formas de conhecer é experimentando, praticando. Ainda conforme a autora, compreende-se que o ato de praticar por si só não oferece qualidade à formação continuada dos professores. É preciso refletir sobre a prática e sobre a sua identidade profissional. Somente refletindo sobre o seu fazer o professor consegue perceber suas limitações e, assim, diante das dificuldades que irão surgir, encontrar formas de mobilizar seus saberes em direção a soluções para ultrapassar esses desafios, reconstruindo tanto o seu saber quanto a forma como desenvolve o ensino (Ibid).

Pode-se afirmar que é ao longo do exercício profissional, durante sua formação continuada, quando está atuando, que o professor passa a identificar a necessidade de mudanças no ensino (GRILLO, 2008). É a partir do contato com novas dificuldades e obstáculos no seu cotidiano que os docentes irão mobilizar conhecimentos e habilidades em busca de soluções para lidar com tais problemas, ou seja, na prática é que surgem as necessidades. E é nesse momento, no agir profissional, que o professor passa a estabelecer conexões entre seus conhecimentos e a realidade para definir o melhor caminho a seguir (HUBERMAN, 1995).

Destaca-se então a importância de o professor assumir um novo olhar, em que a formação seja entendida como processo contínuo, e assim possa refletir não somente sobre orientações e discussões trazidas por pesquisadores, mas sobre sua própria ação (SCHÖN, 2007). Segundo Perrenoud (1999, p. 97), “[...] *textos novos não mudam sozinhos as representações e as práticas dos docentes [...]*”. Assim, entende-se que a necessidade de mudanças deve ser assumida pelos professores para ser significativa, baseados nos desafios identificados pelos professores em sua realidade como docente.

Com a intenção de avançar em direção à qualificação profissional docente, suprimindo as lacunas provenientes de fatores estruturais e curriculares evidentes na formação oferecida pelas instituições de nível superior, de acordo com Selles (2000) é fundamental oferecer ao professor em exercício um programa de formação continuada que seja capaz de funcionar não apenas como oportunidade de atualização de conhecimentos, mas como um espaço de discussão das práticas vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 13) aponta

que a formação não se constrói por “*acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas*”, mas deve fazer parte do contexto cotidiano do professor por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

É necessário, como nos apontam Demo (2002), Nóvoa (2009) e Imbernón (2010), entre outros autores, desacomodar e incentivar os professores a se tornarem protagonistas de sua formação. Não é conveniente, segundo eles, que somente as instituições discutam e desenvolvam pesquisas sobre os problemas relacionados ao ensino. Nóvoa (2009, p.17) aponta que “*é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão*”, defendendo a ideia de que os professores tenham um lugar predominante na formação dos seus colegas, articulando a “*comunidade dos formadores de professores*” e a “*comunidade dos professores*” (Ibid, p.17), pois, de outra forma, não haverá mudança significativa na formação desses profissionais.

É preciso dar voz aos professores para que eles se exponham, pois se tornar vulnerável é condição essencial da sua evolução e da sua transformação. Demo (2002, p.87) afirma sobre formação continuada: “*Escutar, de vez em quando, algum conferencista eminente, pode motivar muito. Mas aprender é outra coisa*”. Isso implica que, para uma real formação continuada, a pesquisa e elaboração próprias sobre os problemas e dificuldades que surgem do cotidiano escolar devem fazer parte da vida profissional dos professores em todos os níveis de sua formação, e não apenas a atitude de escutar ou de fazer uma ou outra pergunta sobre problemas apresentados por alguém alheio a sua realidade.

Apesar dos estudos e pesquisas no campo da formação profissional, no que se refere à formação contínua, a prática mais frequente ainda tem sido a de realizar cursos de atualização dos conteúdos de ensino. Na maior parte das vezes, os docentes desempenham apenas o papel de ouvintes, esquecendo-se que eles têm muito a contribuir e não só a aprender. Nesse formato, esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, pois não consideram a prática docente e pedagógica em seus contextos. Ao desconsiderarem o contexto em que se desenvolve a formação profissional, não permitem ao professor apropriar-se de novos saberes e práticas (PIMENTA, 2008).

Sobre isso, Nóvoa (2009, p. 22) afirma que

Muitos programas de formação contínua têm se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de

trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Nóvoa (2009) faz uma crítica à atual forma de estudo sobre os problemas educacionais e a formação de professores. Questiona o fato de que são pesquisadores, alheios muitas vezes à realidade das salas de aula, que realizam estudos sobre os problemas enfrentados pelos docentes em sua vivência profissional, sobre o “ser professor”. Esses estudos então acabam ficando no papel, e os problemas continuam na escola.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser um caminho para auxiliar nessa dificuldade, pois são professores formando professores e se reconstruindo como profissionais na sua realidade. É o docente, em seu contexto, refletindo sobre os problemas, buscando soluções, estimulando uma formação que, segundo Imbernón (2010, p. 55),

[...] partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudanças no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas que é impossível reproduzir a solução ao menos que seja rotineira e mecânica.

O desafio da melhoria da qualidade da educação traz então para o papel do professor e, conseqüentemente, para a sua formação, novas funções e responsabilidades, pois se compreende que não basta apenas conhecer sua área específica para ensinar. Faz-se necessária uma compreensão ampla da Educação, da Escola e de suas finalidades. Além disso, é preciso desenvolver processos de ensino e de aprendizagem que promovam o desejo de aprender dos alunos, construindo uma relação com o saber (MELLO, 2000). Nesse sentido, aos cursos de qualificação profissional coloca-se o desafio de preparar os professores para não só conhecer as inovações de sua disciplina, mas também para construir um conhecimento pedagógico consistente e saber dotar as aulas de significado.

Podemos dizer que o professor é e sempre será fundamental no processo de aprendizagem, de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade de forma geral. Para isso se faz necessário que o professor seja bem formado e esteja em constante formação. E essa formação continuada deve ser compreendida como um investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico. Portanto, um investimento que deve ter a participação e o envolvimento de todos, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo.

### 2.3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

Estudos apontam a necessidade de assumir novos rumos em relação à formação dos professores (GATTI, 2008; MELLO, 2000; SANTOS, 2012). Segundo Gatti (2008), as condições emergentes da sociedade contemporânea evocam a necessidade de buscar alternativas às demandas relacionadas à realidade da educação e formação profissional, enfatizando assim o discurso da atualização e da necessidade de renovação. Nos últimos anos, em função das inovações nos conhecimentos e tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho, a educação continuada foi colocada como essencial ao aprofundamento e avanço na formação dos profissionais, exigindo a criação de políticas nacionais e regionais em resposta aos problemas educacionais (SANTOS, 2012).

Gatti (2008) aponta que diversas políticas públicas foram criadas a fim de estabelecer formas de lidar com as dificuldades tanto da formação inicial quanto da continuada. A autora indica que, ao longo dos anos, especialmente após a década de 1990, há um destaque para os estudos relacionados à formação profissional do docente e sua qualificação. Esses estudos apontam uma significativa caminhada em direção à implementação de programas de formação continuada nas diferentes esferas da educação, especialmente no que diz respeito à qualificação dos docentes atuantes na educação básica.

Em relação à qualificação da formação dos professores no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) pode ser considerada um marco que impulsionou as reflexões sobre as necessidades que o contexto educacional exige do profissional. A LDB abriu novas discussões a respeito da formação e qualificação dos profissionais da educação, principalmente com o artigo 62 da LDB/96 (BRASIL, 1996), que trata da formação continuada ou formação em nível superior, o qual estabelece que,

**Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Assim, considerando as demandas apresentadas pelo contexto educacional, as políticas públicas, pautadas nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que regulam a educação, apontam novos caminhos, e esses poderão futuramente ser um diferencial na qualificação da formação docente. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entra em cena nesse contexto,

tendo como objetivo colaborar com projetos pedagógicos de formação de novos professores mediante a difusão de experiências e inovações no processo de formação e qualificação de professores.

O primeiro edital foi lançado em 2007, inicialmente implantado nas Instituições Públicas de Ensino Superior, sendo ampliada nos editais subsequentes a participação de Instituições de Ensino Superior filantrópicas e comunitárias. O programa conta com financiamento da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu) juntamente com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, [2014b]).

Segundo a CAPES (BRASIL, 2013b, p. 67), ao ser lançado, em 2007, “[...] a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas”. No entanto, a partir de 2009, devido aos bons resultados alcançados e ao aumento de interesse pelo programa, o atendimento passou a contemplar toda a educação básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, são as instituições participantes que definem, juntamente com as redes de ensino, quais serão os níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas de acordo com “[...] a necessidade educacional e social do local ou da região” (Ibid, p. 67).

Segundo a legislação que o regulamenta, o PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES (BRASIL, [2014b]).

A portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013b), altera a duração dos editais do projeto que, até então, eram renovados a cada período de 24 meses. A partir dessa modificação, o projeto PIBID assume caráter institucional. Cada Instituição de Ensino Superior (IES) pode contar, a partir de então, com apenas um projeto institucional em andamento. O projeto é subdividido em um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento dos cursos de licenciatura, e podem focar um ou mais níveis de ensino da educação básica. Além dos projetos por áreas, as IES poderão apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital. Atualmente segundo dados da CAPES, o PIBID conta com 313 projetos vinculados a 284 Instituições de Ensino Superior (BRASIL, [2014b]).

Como uma importante forma de contribuição para suprir as necessidades relacionadas à formação qualificada dos docentes, entende-se que o programa é uma importante ferramenta capaz de auxiliar nesse fim, pois estimula o fortalecimento da articulação entre teoria-prática, apresentando uma proposta de valorização não só dos futuros docentes, mas também proporcionando aos docentes em exercício um espaço de reflexão e atualização profissional. Além dos objetivos de aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, favorece por meio da promoção de ações integradas entre a educação superior e educação básica uma troca de experiências entre o profissional atuante e o futuro professor, visando à melhoria da qualidade de ensino nas escolas (BRASIL, [2014b]).

Tais contribuições puderam ser confirmadas no estudo avaliativo realizado por Gatti (et al, 2014). Neste estudo, a partir das respostas a um amplo questionário envolvendo questões relacionadas ao programa pelos entes envolvidos no projeto – Coordenadores de curso, professores supervisores e bolsistas de iniciação a docência de todo o Brasil – traçou-se um panorama avaliativo dos impactos do programa em relação aos seus objetivos. O estudo apontou diversas contribuições do programa para a melhoria da formação tanto inicial quanto qualificação da formação continuada. As respostas obtidas foram além desta perspectiva, trazendo contribuições para uma ampla compreensão sobre os efeitos do PIBID também para as instituições envolvidas, para os próprios cursos e para a concepção de políticas de ação na área da educação. Verifica-se, segundo os autores do estudo, que o PIBID

[...]vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (Ibid, p. 107).

Mesmo sabendo que o principal foco do PIBID estabelecido pela CAPES seria auxiliar na solução dos problemas relativos aos processos de ensino e aprendizagem, compreende-se que o programa assume um importante papel ao reconhecer a escola como *locus* de formação profissional. O PIBID proporciona a aproximação do futuro professor ao campo de trabalho – escola e seus profissionais – por meio de diferentes estratégias pedagógicas, para que assim possam melhor compreender seu papel social e conhecer as características do lugar em que desempenharão suas atividades profissionais (BRASIL, 2013b).

Segundo relatório da CAPES (BRASIL, 2013a, p. 28) o PIBID, [...] *tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES*". Para tanto, por meio de suas atividades tem como objetivo valorizar a participação desses sujeitos estimulando-os a serem protagonistas de sua própria formação. E assim, como aponta o relatório, forma-se uma rede de colaboradores que possibilita reflexões e mudanças não apenas nas concepções dos alunos das licenciaturas, mas

[...] igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES). O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma "crise" nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores. Esse movimento, tão caro ao PIBID, provoca além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. (Ibid, p. 30).

O PIBID oportuniza novas formas de olhar a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de incentivar e valorizar as inovações na educação, mesmo que essas inovações sejam somente "[...] *o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas[...]*" (BRASIL, 2013a, p. 30). As propostas defendidas pelo programa estimulam ações que sejam capazes de modificar os saberes, que levem os envolvidos à busca de inovações que modifiquem a sua prática didático-pedagógica. Pretende-se, portanto, alcançar o fim maior de seus objetivos, que é a transformação da realidade educacional brasileira, elevando a sua qualidade através da problematização da formação na e para escola e proporcionando à escola, bem como sua cultura, uma mudança a partir "[...] *dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura*" (BRASIL, 2013a, p. 30).

Assim, ao engajar-se no PIBID, o professor que atua como supervisor tem uma importante oportunidade de contribuir para a melhoria da educação. Partindo do repensar e do refletir na sua ação enquanto professor, tem a possibilidade de reconstruir-se profissionalmente, agregando novos saberes a sua prática. Ao mesmo tempo, enquanto atua como orientador de futuros docentes, contribui com seus saberes e experiências para a formação dos bolsistas que estão sob sua supervisão. Além disso, no desempenho de suas funções, tem oportunidade de aprimorar e desenvolver aspectos relacionados com a ação docente, como a observação, a análise crítica e a busca de soluções aos problemas voltados ao ensino, características fundamentais para o professor saber atuar face ao cotidiano em que está inserido. Nesse sentido, este projeto torna-se um aliado significativo para a qualificação da formação docente na medida

em que traz condições para que haja mais professores atentos a essa realidade (FARIAS, 2012). Como complementa Guimarães (2014, p. 5)

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisas e extensão. [...] De fato, nesse período ainda curto de sua existência, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores.

O PIBID revela-se uma estratégia importante, pois oferece contato com novas metodologias trazidas pela academia, oportuniza reflexões sobre a prática de ensino, sobre a própria ação, sobre o planejamento de conteúdos de ensino, apontando as necessidades de modificações e ressignificação. Oferece ao professor oportunidades de compreender o ensino de uma forma reflexiva e contextualizada, inserido na atualidade que requer um profissional que assuma um posicionamento pedagógico de investigação, e não mais uma de mero repetidor de conhecimentos (BAPTISTA 2003). E como afirma Guimarães (2014, p. 6) “*o Pibid está escrevendo um novo capítulo na história da educação brasileira*”.

### **2.3.1 O PIBID Biologia nas mesorregiões do Rio Grande do Sul**

Considerando a importância das ações mediadas pelo programa para a qualificação docente, especialmente em relação à formação continuada, compreende-se a importância de conhecer suas contribuições para esses professores. Ao se engajarem no PIBID, os professores têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas por meio de contato com inovações e discussões proporcionadas pelas atividades desenvolvidas. O PIBID, através de suas propostas, proporciona para a educação importante contribuição para a qualificação profissional que no futuro poderá ser um diferencial para a educação no país (BRASIL, 2014c).

Por ser um programa desenvolvido em nível nacional, assume grande importância no que diz respeito às políticas públicas para a educação, pois atinge um grande número de instituições de ensino de grande parte das regiões do país. Por meio de seus objetivos, segundo Farias (2012), pretende alinhar-se ao discurso das políticas destinadas à formação de

professores no contexto brasileiro nesses últimos anos, cumprindo com as exigências da realidade social.

Há de se esperar que tais elementos conceituais se manifestem nas ações encaminhadas pelo Poder Público, entre as quais se encontra o PIBID. Com efeito, termos e expressões que matizam o discurso da reforma educativa em curso são facilmente identificados no texto do Decreto nº 7.219/2010 que institui o PIBID, denotando certa sintonia com tais ordenamentos. Por outro lado, e contraditoriamente, os objetivos do PIBID abrem possibilidades para uma formação mais sólida e qualificada, reflexiva e crítica do que as políticas educacionais usualmente têm vislumbrado para a formação inicial destinada ao magistério da Educação Básica. (Ibid, 5166-5167).

Dessa forma, propõe, através de seus objetivos, promover um movimento, ainda que relativamente pequeno, considerando o universo de alunos e professores do Brasil, que viabiliza um novo olhar para a formação docente. Nesse sentido, a escola passa a auxiliar na formação daqueles que irão fazer parte futuramente do seu corpo docente, aproximando a realidade dos aspectos e aportes teóricos apreendidos na formação acadêmica. Outro fator relevante é a participação dos docentes atuantes nesse processo de formação. Com as contribuições relativas aos seus saberes e experiências pedagógicas, proporcionam uma troca com os alunos que são por eles supervisionados, auxiliando tanto os alunos a compreender melhor a dinâmica da profissão docente, quanto os professores a rever e refletir sobre sua formação e ação docente.

No Estado do Rio Grande do Sul, o PIBID é desenvolvido em todas as regiões do Estado. Segundo dados da CAPES, são atualmente 32 projetos institucionais em nível estadual. Esses estão divididos em 303 subprojetos desenvolvidos em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES). Articuladas a essas IES, a quantidade de escolas previstas pela CAPES como parceiras no programa somam o total de 579 instituições, demonstrando assim a abrangência que o programa atinge por meio de suas atividades (BRASIL, 2014a).

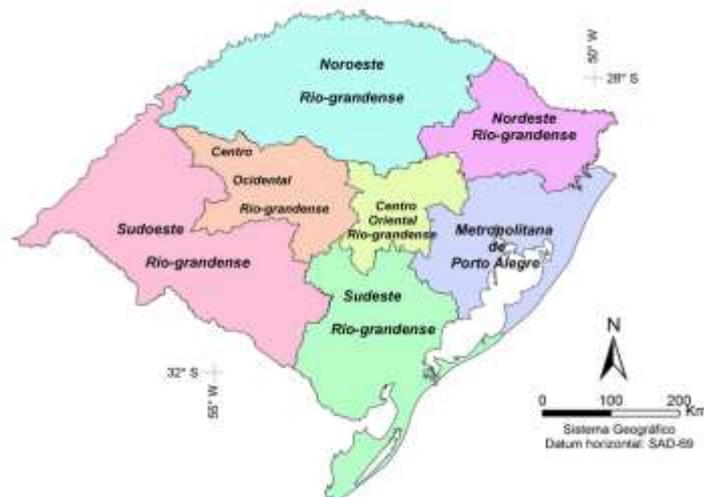
Em relação ao subprojeto de Biologia, recorte delimitado pelo presente estudo, atualmente, no Estado, estão em desenvolvimento 33 subprojetos. Além desses, estão em andamento cinco subprojetos de Ciências e outros três em conjunto com outras áreas do ensino em subprojetos interdisciplinares. No subprojeto de Biologia, ainda segundo os dados da CAPES, a partir de março de 2014, são 117 professores supervisores que estão vinculados ao subprojeto de Biologia do PIBID (BRASIL, 2014a). Analisando esses dados e informações, tem-se uma visão geral da dimensão do programa no Estado do Rio Grande do Sul. Mas, para observar mais atentamente a dinâmica das propostas desenvolvidas especialmente quando se

pretende considerar um subprojeto de uma área específica, é preciso delimitar o campo de pesquisa.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado do Rio Grande do Sul foi dividido em sete regiões denominadas mesorregiões. Uma mesorregião caracteriza-se por ser *“uma área individualizada em uma unidade da Federação que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social como condicionante e a rede de comunicação”*. Essas dimensões possibilitam *“[...]que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Esta identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que ali se formou”* (BRASIL, 1990).

Segundo a divisão por mesorregiões, o Estado está organizado conforme pode ser observado no mapa a seguir.

**Figura 1 - Mapa das sete mesorregiões geográficas.**



Fonte: Cartografia – IBGE. Elaborado pela NERU-FEE em abr. 2009.

Cada uma das mesorregiões é composta por um conjunto de microrregiões contíguas e contidas na mesma Unidade da Federação, definidas com base no quadro natural, no processo social e na rede de comunicações e lugares (BRASIL, 2011). Por esse critério, estabeleceu-se a divisão de municípios que compõem cada uma das regiões do Estado. No quadro a seguir, podem ser observadas as mesorregiões e a quantidade de municípios que compõe cada mesorregião.

**Quadro 1 - Divisão das mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul e a quantidade de município que as compõe**

MESORREGIÃO	QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS
Metropolitana de Porto Alegre	98
Sudeste Rio-Grandense	25
Sudoeste Rio Grandense	19
Noroeste Rio-Grandense	216
Nordeste Rio- Grandense	53
Centro Oriental	54
Centro Ocidental	31
<b>TOTAL DE MUNICÍPIOS</b>	<b>496</b>

Fonte: Adaptado de Brasil (2011).

De acordo com o instituto IBGE, esse sistema de divisão tem aplicações importantes na elaboração de políticas públicas e no subsídio ao sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias. Contribui também para as atividades de planejamento, estudos e identificação das estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomerações urbanas e rurais (BRASIL, 2014c).

Considerando o PIBID uma política pública, é possível vislumbrar, nesse aspecto, a sua importância enquanto projeto inserido nas diferentes mesorregiões do Estado e também em todo o território Nacional, pois contempla aos docentes envolvidos o acesso à qualificação de sua formação concomitante com sua prática pedagógica nas escolas. A esse respeito, Paro (2000, p.32) afirma que

[...] na medida em que qualquer proposta educativa escolar só se efetiva por meio da prática que tem lugar nas escolas, parece evidente que não se podem traçar políticas realistas de provimento de um ensino de qualidade sem que se considerem as dimensões dessa prática. Na perspectiva de uma proposta de melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa e o conhecimento dessa realidade são necessários quer para se considerarem as potencialidades da escola [...] quer para se identificarem os obstáculos existentes, propondo-se medidas que modifiquem a própria realidade escolar.

Paro (2000) destaca que as políticas públicas precisam estar em sintonia com a realidade escolar, compreendendo que, dessa forma, é possível obter mudanças na escola. Ao mesmo tempo, nos leva a refletir sobre um problema relacionado à gestão escolar, o qual se refere à tomada de decisões que desconsidera a realidade local e, ao se tratar de educação, a realidade do processo educativo, do cotidiano da escola, da sala de aula, da relação entre o professor e seus alunos.

Fröhlich (2010, p. 45) aponta como preocupante a forma como as políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas à formação continuada, vêm sendo desenvolvidas. Segundo o autor, as propostas acabam sendo verticalmente direcionadas e repetitivas, pois acabam sendo

[...] a reedição de constantes programas federais com formatação igual a todos de autoria e de participação mais ativa dos gestores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, muito menos do próprio professor, sobre uma proposta de formação que reverterá para ele mesmo, e, em última instância, para o aluno, já que ele receberá os benefícios de um professor bem formado. (Ibid, p. 45).

Os resultados do estudo realizado em países sul-americanos pela UNESCO a fim de compreender as desigualdades e os processos escolares que podem estimular ou inibir essas desigualdades direcionam para algumas ações educacionais que poderiam ser consideradas transformadoras dessas realidades. Um dos apontamentos conclui, em relação à formação de professores, que *“a capacitação em serviço dos docentes foi detectada como um aspecto muito importante em diversos estudos[...]”* (CASASSUS, 2007, p. 118). E em relação à formação continuada, o autor alerta que ela não pode ser considerada uma prática isolada do processo de formação, mas articulada à realidade docente. Afirma que *“é preciso transformar as ações de capacitação em programas de desenvolvimento profissional”* (Ibid, p. 118).

Alinhada a essa forma de compreender a capacitação docente, o PIBID propõe esse encontro da realidade escolar, com a intenção de estabelecer uma parceria de formação e qualificação docente, na medida em que organiza suas ações e prioridades a partir das necessidades apontadas pelos professores das escolas. Além disso, o PIBID também estimula as escolas a traçar um diagnóstico da sua realidade, a refletir sobre as dificuldades e necessidades que precisam ser supridas e superadas, envolvendo professores atuantes e em formação – com suporte das IES – inseridos na escola, a fim de promover a qualidade da educação em prol dos alunos e da sociedade.

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), segundo Paredes e Guimarães (2012, p. 266),

[...] tem sido uma aposta do governo federal para promover uma mudança de cultura da formação de professores no Brasil por envolver ações em prol da valorização e do reconhecimento das licenciaturas para o estabelecimento de um novo status para os cursos de formação e como política de incentivo à profissão de magistério. Portanto, o PIBID faz parte de um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente.

### **3 LEVANTAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS**

Trabalhos de pesquisa, independentemente do tema ou dos objetivos perseguidos, carecem do levantamento dos estudos e pesquisas da produção preexistente. Sua finalidade é reconhecer os avanços e limites na produção do conhecimento a respeito de um determinado tema de estudo. Esse levantamento permite a identificação de problemáticas significativas para a pesquisa e a ampliação dos conhecimentos em um dado campo (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Identificar e analisar o que já está sendo investigado tem sua importância, pois possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para a sociedade. Esses estudos podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois

[...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. (Ibid, p. 39).

Além disso, estudos dos trabalhos já desenvolvidos sobre um determinado tema, denominado “estado da arte”, possibilitam ainda

[...] examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (Ibid, p. 39).

Segundo os autores, esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas a analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas, permitindo assim ao investigador identificar possibilidades de aprofundamento e expansão de temas relevantes para o estudo (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Segundo Soares e Maciel (2000), num estudo do estado da arte é possível identificar, através da análise das pesquisas já produzidas, as diversas formas sobre as quais o fenômeno vem sendo investigado. Dessa forma, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento tornam-se cada vez mais importantes para apreender a amplitude do que vem sendo produzido.

Para vislumbrar os trabalhos já desenvolvidos em relação ao problema de pesquisa abordado neste estudo – *Quais são as influências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia de diferentes Instituições de Ensino Superior para a formação continuada dos professores supervisores que atuam nas escolas de educação básica no Rio Grande do Sul?* – realizou-se uma busca em diferentes fontes de trabalhos científicos, como banco de teses e dissertações, revistas científicas e eventos na área de Ensino de Ciências.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da CAPES, em que se encontram catalogadas as teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação das universidades em âmbito nacional, ainda são poucos os trabalhos relacionados ao PIBID. Os trabalhos em geral têm como foco a formação inicial do professor. Outros, mais recentes, abordam a formação docente como um todo. Em relação aos trabalhos que se referem ao tema proposto pela presente investigação, mais especificamente a formação continuada de professores, foram encontradas duas teses e seis dissertações, sendo que apenas uma das dissertações se aproxima do tema investigado, reforçando a importância de investigar com mais profundidade as contribuições do PIBID para os professores supervisores.

Buscou-se também analisar os periódicos nacionais sobre Ensino de Ciências que tivessem boa qualificação no *Qualis* da CAPES na área de Ensino de Ciências e Matemáticas. Assim, foram consultadas revistas científicas qualificadas no sistema como A1, A2, B1e B2, em que se encontram publicados os artigos mais relevantes sobre estudos científicos atuais. Dessa consulta, obteve-se como resultado apenas um artigo que relaciona o PIBID e a formação continuada de professores. O reduzido número de trabalhos publicados nas revistas pode ser creditado ao fato de os estudos sobre o PIBID e a formação continuada de professores ainda serem recentes e de, possivelmente, não se ter resultados de pesquisas sobre o tema.

A fim de traçar um panorama sobre o tema pesquisado, procurou-se também identificar os trabalhos relacionados ao PIBID e formação continuada apresentados nos principais eventos científicos nacionais nas áreas de Ensino e Educação e Ensino de Ciências Biológicas, destacando-se os seguintes eventos: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

(ENDIPE); Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO). Todas as buscas realizadas consideraram os trabalhos publicados de 2009 até 2015 em eventos que dispuseram seus anais em meio eletrônico. Esse recorte temporal é justificado pelo fato de 2009 ser o ano em que o PIBID foi implantado em grande parte das universidades que atualmente o desenvolvem.

Os critérios que foram adotados para realizar o levantamento de trabalhos estão relacionados ao objetivo de pesquisa do presente projeto. Para tanto, as consultas realizadas levaram em consideração teses e dissertações, trabalhos publicados em revistas e eventos, estudos e pesquisas publicados na área do *Ensino de Ciências Biológicas* que focam a formação continuada de professores, na qual a presente pesquisa encontra-se vinculada. A fim de restringir o levantamento ao assunto, foram utilizadas as seguintes expressões para a realização das buscas: “PIBID” e “formação continuada de professores de Biologia”.

Por meio de consulta a repositórios de referência, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses da CAPES, foram identificadas *seis* dissertações de mestrado relacionadas ao PIBID e *duas* teses de doutorado. Da consulta aos periódicos na área de Ensino disponíveis no sistema *WebQualis* da CAPES e avaliados como A1, A2, B1 e B2, foram identificados *quatro* artigos relacionados ao tema pesquisado em periódicos classificados como B2, não ocorrendo registros nos demais, classificados como A1, A2 e B1, considerando a avaliação dos periódicos Qualis 2014.

Na busca realizada em Anais dos eventos ENPEC (VIII e IX), ENDIPE (XV e XVI) disponíveis em meio eletrônico, foram encontrados *oito* artigos referindo-se ao tema proposto. Não se encontram listados os trabalhos apresentados nos eventos ENPEC (X) e ENDIPE (XVII), pois os anais dos referidos eventos ainda não foram publicados, inviabilizando a pesquisa. Os trabalhos apresentados no ENEBIO (V) encontram-se listados como publicações em periódicos. De acordo com a nova avaliação do sistema *WebQualis* da Capes de 2014, esse periódico configura na avaliação como B2.

Os resultados e referências dos trabalhos encontram-se relacionados no quadro a seguir:

## Quadro 2 - Referências dos trabalhos

1. BRODBECK, C. F. <b>Docência em ciências nas práticas Pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção</b> . 2015, 168 p. Tese (Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.
2. TAUCEDA, K. C. <b>O contexto escolar e as situações de ensino em ciências: interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais</b> . 2014, 417 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Porto Alegre, 2014.
3. MARTELET, M. <b>O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores</b> . 2015, 168 p. Dissertação (Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2015.
4. CORRÊA, M. R. N. <b>Um olhar "Pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores-supervisores do PIBID/UFPel</b> . 2014. 139 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
5. NASCIMENTO, W. E. <b>Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional</b> . 2014, 182 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – UNICAMP, Campinas, 2014.
6. MARTINS, M. M. M. de C. <b>Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia: o PIBID como elemento de construção</b> . 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - ENCIMA) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
7. MORYAMA, N. <b>Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente</b> . 2013. 107p. Dissertação (Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
8. PAREDES, G. G. O. <b>Um estudo sobre o PIBID: formação de professores de Ciências</b> . 2012. 171 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
9. KIEREPKA, J. S. N.; BOSZKO, C.; GÜLLICH, R. I da C. Significado do PIBID para professores de Ciências. <b>Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)</b> , Niterói, n. 7, p. 3003-3011, 2014. Disponível em: < <a href="http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0168-1.pdf">http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0168-1.pdf</a> >. Acesso em 15 jan. 2015.
10. LEITE, A. R. B.; FRANZOLIN, F. Relato de experiência orientado de um professor de escola pública sobre sua participação no projeto PIBID. <b>Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)</b> , Niterói, n. 7, p. 2042-2052, 2014. Disponível em: < <a href="http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0677-2.pdf">http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0677-2.pdf</a> >. Acesso em 15 jan. 2015.
11. SOMBRA, C. G.; COELHO, I. M. DE A.; CARDOSO, N. DE S.; FARIAS, I. M. S. DE. Inovações na prática docente de professores supervisores do PIBID de Biologia. <b>Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)</b> , Niterói, n. 7, p. 2042-2052, 2014. Disponível: < <a href="http://www.sbenbio.org.br/blog/revista-sbenbio-edicao-7/">http://www.sbenbio.org.br/blog/revista-sbenbio-edicao-7/</a> >. Acesso em 15 de jan. 2015.
12. ZANOVELLO, R.; <i>et al.</i> Concepções de professores do ensino básico sobre a contribuição do PIBID na ação docente. <b>Ciência e Natura</b> , Santa Maria, v. 36 Ed. Especial II, 2014, p. 806–812.
13. SOUSA, M. do C. de. PIBID/UFSCAR: Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., Belo Horizonte. Anais..., 2010. p. 1-11.

- |   |
|---|
| 14. FARIAS, I. M. S. DE O que move professores a aprender? Significados e implicações do PIBID na formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16., Campinas. <b>Anais...</b> Araraquara: Junqueira Marin Editores. 2012. p. 5163- 5175.  |
| 15. MARTINS, M. M. M. de C.; DA SILVA NETA, M. de L.; LEITE, R. C. M. O PIBID e a melhoria na formação contínua de professores no Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16., Campinas. <b>Anais...</b> Araraquara: Junqueira Marin Editores. 2012. p. 3560-3571.   |
| 16. SANTOS, R. A. dos; ABDALA, D. R. O PIBID e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em Escolas Públicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16., Campinas. <b>Anais...</b> Araraquara: Junqueira Marin Editores. 2012. p. 4746-4756.  |
| 17. CZELUSNIAKI, S. M.; GUIMARÃES, O. M. Saberes docentes para o ensino de ciências: um olhar sobre a produção de professores de Biologia na formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011. Campinas. <b>Anais...</b> Campinas. 2011. p. 1-13.   |
| 18. CAMARGO, T. S. de; CHAGAS, E. R. C.; MARTINS, T. P. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nas Ciências Biológicas da PUCRS: um estudo sobre a valorização e incentivo à docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013 Águas de Lindóia. <b>Anais...</b> Águas de Lindóia. 2013. p. 1-8. |
| 19. NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013 Águas de Lindóia. <b>Anais...</b> Águas de Lindóia. 2013. p. 1-8.   |
| 20. SANDRI, V.; TERRAZZAN, E. A. Caracterização de práticas de supervisão docente desenvolvidas por bolsistas supervisores participantes do PIBID. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013 Águas de Lindóia. <b>Anais...</b> Águas de Lindóia. 2013. p. 1-8.  |

Fonte: Banco de Teses da CAPES e BDTD; anais do ENDIPE, ENEC e ENEBIO.

### 3.1 RESUMOS

1 - BRODBECK, C. F. **Docência em Ciências nas práticas Pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção.** 168 p. Tese (Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

A tese investiga a constituição da docência em ciências nas práticas de iniciação à docência do Subprojeto Biologia, do PIBID UNISINOS, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. A pesquisa orienta-se em duas questões, a saber: como se constitui a docência em ciências nas práticas de iniciação à docência do Subprojeto Biologia? Que verdades sobre a docência produzem e sustentam as práticas de iniciação à docência em ciências? Tem com suporte teórico Foucault e estudos sobre a docência. Realiza a investigação a partir de uma análise discursiva dos produtos desenvolvidos pelas escolas, a partir das práticas realizadas, os quais fazem parte dos relatórios anuais do Subprojeto dos anos de 2010 a 2013.

A tese defendida pela autora é a de que a iniciação à docência desenvolvida no Subprojeto pode ser lida como a expressão de uma Pedagogia da Redenção. Segundo a autora, essa pedagogia apresenta marcas das pedagogias críticas e das pedagogias psicológicas, produzindo futuros professores que são subjetivados como superbolsistas e que se lançam numa batalha de redenção da escola.

2 – TAUCEDA, K. C. **O contexto escolar e as situações de ensino em ciências:** interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais. 417 p. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2014.

A tese aborda o aprender a aprender dos diferentes sujeitos/atores em situações produzidas na dinâmica do contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Porto Alegre/RS, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, entre 2011 e 2013, junto a alunos de 1º ano do ensino médio na disciplina de Biologia e a estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS - *campus* Porto Alegre) do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Química e Biologia, participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) entre julho de 2012 e dezembro de 2013. Na perspectiva de uma pesquisa em ação, foram analisados os conceitos construídos (os invariantes operatórios), e identificaram-se as dificuldades para determinar as situações-problema mais adequadas para promover as conceituações em ciências. Como resultados, a autora aponta que um professor não formado em um contexto investigativo, em que a sua prática na sala de aula não é o fundamento para elaboração de conhecimentos ressignificados da academia, é um professor que provavelmente não reconhece como elemento para a aprendizagem de seus alunos a investigação. Portanto, segundo a autora, o aprender e o ensinar ciências realizam-se no contexto cuja essência deve ser a investigação, pois é permeado por situações de ensino que se constituem no contexto histórico-cultural dos sujeitos da aprendizagem.

3 – MARTELET, M. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores.** 2015, 168 p. Dissertação (Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2015.

A dissertação tem como objetivo investigar a percepção dos professores supervisores sobre a qualidade para a sua formação continuada a partir da vivência junto ao PIBID de uma IES comunitária, em Santa Maria/RS, de 2010 a 2012. A metodologia proposta tem enfoque quali-quantitativo, caracterizando-se como um estudo de caso e uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva. “Foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais e um questionário, analisado a partir da ATD, composto por perguntas a serem avaliadas em escala do tipo Likert com assertivas que configuram indicadores de qualidade na área da formação continuada e desenvolvimento profissional.” Os resultados apontaram que o PIBID busca estabelecer relações com o contexto educativo e no *locus* do ensino superior, na busca pelo atendimento aos desafios e às necessidades formativas dos professores.

4 - CORRÊA, M. R. N. **Um olhar "Pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores-supervisores do PIBID/UFPel.** 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

A dissertação analisa as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional de professores-supervisores e a possibilidade de as ações e os referenciais teóricos deste programa constituírem-se em um projeto de formação continuada em serviço. Foram realizadas entrevistas com professores supervisores das áreas de Ciências e Matemática participantes do PIBID I e III de quatro escolas públicas estaduais de ensino médio de Pelotas. Os dados foram analisados a partir da ATD. Os resultados apontam o PIBID como um projeto de formação continuada em serviço, tendo como referências os pressupostos teóricos e as ações do PIBID/UFPel em torno da ideia da evolução das concepções prévias dos professores, de um modelo didático de investigação na escola e de um conhecimento profissional desejável.

5 – NASCIMENTO, W. E. **Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional.** 2014, 182 p. (Dissertação), Ensino de Ciências e Matemática – UNICAMP, Campinas, 2014.

A dissertação é um estudo de caso envolvendo quatro supervisores do PIBID de subprojetos vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Teve como objetivo compreender e caracterizar a influência de subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Ciências na rotina profissional dos professores supervisores, bem como o efeito dessa participação no PIBID para o desenvolvimento profissional. Como resultados, foram identificados os seguintes indicadores de desenvolvimento profissional: (i) os professores como agentes de mudanças, comprometimento e satisfação pessoal; (ii) práticas de reflexão e de investigação; (iii) práticas colaborativas e de trabalho em equipe; e (iv) atualização contínua de repertórios pedagógicos e científicos. Além desses aspectos, o autor aponta para a importância do modo como os subprojetos PIBID são conduzidos e a maneira como o próprio supervisor encara o programa para que processos de desenvolvimento profissional se desencadeiem.

6 - MARTINS, M. M. M. de C. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o PIBID como elemento de construção.** 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - ENCIMA) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

A dissertação teve como objetivo investigar quais foram os saberes pedagógicos construídos por ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência a partir das metodologias que desenvolveram e empregaram para o ensino de Biologia em duas escolas públicas do município de Fortaleza. A abordagem de pesquisa foi qualitativa, do tipo exploratória, tendo como método o estudo de caso. Os sujeitos investigados foram sete ex-bolsistas do PIBID/Biologia/UFC que exerceram ou que exercem profissionalmente a docência no ensino básico. A coleta de dados realizou-se através de entrevista semiestruturada e análise documental. Como método de análise, a autora utilizou a Análise de Conteúdo. Como resultado aponta que a análise do conteúdo das falas dos sujeitos permitiu reconhecer diferentes saberes pedagógicos construídos a partir da elaboração e desenvolvimento de diferentes metodologias

de ensino de Biologia. Destaca os seguintes: o saber planejar o ensino, dialogar com os alunos, organizar os conteúdos acadêmicos em conteúdos escolares, situar o ensino de Biologia e suas metodologias em contextos mais amplos (sociais, políticos, econômicos, históricos, culturais e éticos); tornar os conteúdos menos abstratos e mais contextualizados, valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, saber adequar a linguagem para permitir a apropriação dos conteúdos pelos alunos, refletir sobre a própria prática e buscar transformá-la. Destaca ainda que, apesar de todo o conhecimento e saberes pedagógicos construídos pelos ex-bolsistas, não é possível muitas vezes desenvolver essas metodologias em sua prática devido às condições objetivas do trabalho do professor.

**7 - MORYAMA, N. Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente.** 2013. 107p. Dissertação (Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

A autora traz como objetivo de pesquisa responder à seguinte questão: “Por meio dos Focos da Aprendizagem Docente (FAD), de que forma podemos caracterizar o aprendizado da docência para licenciandos e supervisoras no PIBID?” Justifica que, apesar da formação de professores ser um campo de pesquisas muito investigado, estudos têm mostrado que, em certos casos, os professores não estão sendo formados adequadamente para enfrentar a atual realidade da escola pública, reafirmando a importância de programas como o PIBID nesse contexto, no qual mudanças e reflexões são bem-vindas. Utiliza como suporte para análise, os FADs, a partir de uma analogia com os focos da aprendizagem científica. Como resultados, aponta, segundo a perspectiva dos FADs, que os licenciandos estão aprendendo a ser professor por meio da participação no PIBID. Com relação às supervisoras, descreve que, apesar de o programa não ter foco na formação continuada das professoras supervisoras, o PIBID está lhes proporcionando uma situação de formação continuada. Inseridas neste contexto, as supervisoras aprenderam a orientar futuros professores.

**8 - PAREDES, G. G. O. Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de Ciências.** 2012. 171 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

A autora justifica sua pesquisa devido à importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a qualificação da formação inicial de professores. Seu objetivo de pesquisa foi “investigar as compreensões e os significados desse programa pelo MEC, pela UFPR e pelos subprojetos de Biologia, Física e Química e as implicações do mesmo para a construção de saberes docentes para formação de professores de Ciências”. A abordagem utilizada na pesquisa foi de cunho qualitativo, mas não há identificação com relação ao tipo de pesquisa adotado. Foram analisados documentos como: documentos públicos sobre o PIBID (Edital MEC/CAPES/FNDE); projeto institucional do PIBID da Universidade Federal do Paraná (UFPR); os subprojetos de Biologia, Física e Química; cronogramas das ações desenvolvidas por tais subprojetos. Além dos documentos, a autora realizou entrevistas com três professores- supervisores da educação básica de cada um dos subprojetos. Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva. Como resultados, a autora relata que foi possível identificar que o PIBID é compreendido pelo MEC e pela UFPR como um programa de valorização da profissão docente que procura incentivar os acadêmicos para a carreira docente com vistas à atuação na educação básica pública. Por meio das ações dos subprojetos, há a promoção da melhoria do ensino na educação básica através do desenvolvimento de estratégias e abordagens didáticas elaboradas pelos licenciandos, auxiliando na superação dos problemas de ensino. Além disso, destaca a importância da integração e/ou cooperação entre universidade-escola, para a reflexão dos futuros professores sobre a profissão docente e sobre a realidade escolar, valorizando o espaço escolar como campo de experiência para a produção de novos conhecimentos durante sua formação.

9 - KIEREPKA, J. S. N.; BOSZKO, C.; GÜLLICH, R. I. da C. O significado do PIBID para professores de Ciências. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, Niterói, n. 7, p. 3003-3011, 2014. Disponível em:< <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0168-1.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

O artigo apresenta como objetivo “analisar as intervenções e transformações na prática de professores participantes do Programa de Iniciação de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto PIBID Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)”. Os dados foram coletados de uma escrita ao final da participação no programa. Eram cinco

professores, sendo um formador e quatro supervisoras. Os resultados trazidos pelos autores demonstram que o PIBID articulado com o processo de formação continuada transformou a aula e as concepções docentes dos sujeitos envolvidos, que priorizam a investigação da prática e a reflexão em suas ações.

10 - LEITE, A. R. B.; FRANZOLIN, F. Relato de experiência orientado de um professor de escola pública sobre sua participação no projeto PIBID. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, Niterói, n. 7, p. 2042-2052, 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0677-2.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

O artigo traz um relato sobre a experiência de uma professora de educação básica que atuou como supervisora no Projeto de Biologia do PIBID da Universidade Federal do ABC. Relata as repercussões das mudanças e interações propiciadas durante a realização do projeto. A supervisora relatora expressa que o projeto contribuiu para a melhoria da aprendizagem dos alunos da escola básica, possibilitando diferentes modalidades didáticas, e favoreceu sua própria formação e a formação dos licenciandos ao se constituir em uma parceria entre universidade e escola.

11 - SOMBRA, C. G.; *et al.* Inovações na prática docente de professores supervisores do PIBID de Biologia. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, Niterói, n. 7, p. 1333-1345, 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0980-2.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

O artigo é um relato sobre a prática docente de professores supervisores PIBID/UFC na área de Biologia, direcionando olhares para ações inovadoras. Os dados foram obtidos através de observações das aulas e entrevistas semiestruturadas. Como resultados, os autores apontam que foram observadas e/ou relatadas poucas inovações e afirmam que a prática docente desses professores é marcada pelo tradicionalismo. Dessa forma, apontam para a necessidade de

inclusão de inovações como forma de despertar maior interesse dos alunos e propiciar que eles construam seu próprio conhecimento.

12 - ZANOVELLO, R; *et al.* Concepções de professores do ensino básico sobre a contribuição do PIBID na ação docente. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 36 Ed. Especial II, 2014, p. 806–812.

O artigo trata sobre considerações em relação aos professores supervisores bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID frente às contribuições do projeto no exercício profissional da licenciatura. A pesquisa foi realizada por meio de cinco questões respondidas por dois professores supervisores sobre aspectos relacionados às vantagens de estar inserido no programa e a importância dele para a sua formação continuada. As respostas do questionário, segundo os autores, demonstram diversas percepções dos professores quanto à contribuição do projeto na sua formação. As conclusões apontam que o PIBID colaborou para redirecionar o olhar docente a novas perspectivas, o que poderá servir de base para a formação de um novo perfil de educador.

13 - SOUSA, M. do C. de. PIBID/UFSCAR: Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010. Belo Horizonte. **Anais...** 2010. p. 1-11.

O objetivo do artigo foi apresentar um relato de como vem configurando-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/UFSCar. Apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam os objetivos, e as ações que são desenvolvidas em parceria colaborativa, presentes tanto no projeto geral quanto nos seis subprojetos que o integram. Destaca os objetivos do programa, como o fortalecimento da relação universidade-escola, que contribui tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende, e o fortalecimento da integração entre formação inicial e formação continuada de professores da educação básica. Ao final do texto, faz uma breve análise, a partir dos relatórios escritos pelos licenciandos e professores supervisores sobre algumas das aprendizagens e contribuições que tiveram durante o planejamento, a preparação e o desenvolvimento das atividades do PIBID.

14 - FARIAS, I. M. S. de. O que move professores a aprender? Significados e implicações do PIBID na formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012. Campinas. **Anais...** Araraquara: Junqueira Marin Editores. 2012. p. 5163- 5175.

O texto discute a experiência de formação continuada vivida por professores da educação básica inseridos no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na construção/consolidação da identidade profissional. A autora traz como objetivo compreender os significados e as implicações desse processo. Realiza uma reflexão em relação às orientações provenientes da CAPES, promotora do PIBID, como política de valorização do magistério e a necessidade de processos formativos que fomentem a capacidade reflexiva e a produção do conhecimento na prática profissional. Os dados da pesquisa foram obtidos da investigação do trabalho desenvolvido em 25 escolas da rede pública estadual de ensino no nordeste brasileiro. Os resultados demonstram, segundo a autora, que os docentes da escola básica estão redescobrando o mundo acadêmico, do qual a maioria estava distante desde o término da formação inicial. Eles destacam o prazer do contato com a universidade, sentem-se reconhecidos em sua competência e experiência profissional, e demonstram o interesse na retomada dos estudos em nível de pós-graduação.

15- MARTINS, M. M. M. de C.; DA SILVA NETA, M. de L.; LEITE, R. C. M. O PIBID e a melhoria na formação contínua de professores no Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., Campinas. 2012. **Anais...** Araraquara: Junqueira Marin Editores. 2012. p. 3560-3571.

As autoras trazem como objetivo do artigo “informar as contribuições do Programa para formação docente contínua conforme os relatos dos professores supervisores do PIBID desenvolvido em cinco escolas de Ensino Médio nas áreas de Matemática, Biologia e Filosofia”. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, utilizando como técnicas a análise documental e a entrevista semiestruturada. Como resultados, apontam que o programa contribuiu de modo significativo na formação contínua dos professores da educação básica –

professores supervisores do PIBID - ao proporcionar subsídios à prática docente e fortalecer o compartilhamento de saberes e conhecimentos entre docentes experientes e professores em formação.

16 - SANTOS, R. A dos; ABDALA, R. D. O PIBID e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em Escolas Públicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012. Campinas. **Anais...** Araraquara: Junqueira Marin Editores. 2012. p. 4746-4756.

A pesquisa teve como objetivo “discutir as repercussões do PIBID no processo de desenvolvimento profissional de docentes de escolas públicas que atuam como supervisores no programa e conhecer o posicionamento desses professores em relação às contribuições do programa na sua formação e atuação profissional”. Participaram da pesquisa seis professores que atuam como professores/supervisores de diferentes licenciaturas de uma universidade pública municipal do interior do Estado de São Paulo que participa do programa desde 2010. Os dados foram obtidos utilizando como técnica investigativa o grupo de discussão. Foram analisados com o método de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que professores das escolas públicas na condição de supervisores do PIBID, sob orientação de um professor pesquisador e coordenador da universidade, desenvolveram um fazer reflexivo que os levou a uma autocrítica e, por conseguinte, a uma renovação de suas práticas no contexto escolar.

17 - CZELUSNIAKI, S. M.; GUIMARÃES, O. M. Saberes Docentes para o ensino de Ciências: um olhar sobre a produção de professores de biologia na formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011. Campinas. **Anais...** Campinas. 2011. p. 1-13.

A pesquisa teve como objetivo “analisar os saberes docentes mobilizados por professores de Biologia na construção de um projeto de intervenção pedagógica resultante de sua participação no programa de formação continuada do estado do Paraná (PDE/PR)”. A análise foi feita a partir dos artigos produzidos por estes professores utilizando as categorias de saberes docentes propostas por Soares (2010): saber de formação (disciplinar e curricular),

saber experiencial, saber do professor-pesquisador, saber do professor reflexivo-cognitivo, saber do professor reflexivo-social e o saber do professor educativo-crítico. Os resultados apontam que foram mobilizados principalmente o saber do professor-pesquisador, o saber de formação e o saber experiencial.

18 - CAMARGO, T. S. de; CHAGAS, E. R. C.; MARTINS, T. P. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nas Ciências Biológicas da PUCRS: um estudo sobre a valorização e incentivo à docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013 Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia. 2013. p. 1-8.

Este artigo apresenta uma pesquisa integrada entre a Faculdade de Biociências (Fabio) e o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCEM), ambos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Seu objetivo é “entender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído para a valorização do magistério e para o incentivo à carreira docente dentre os bolsistas estudantes do curso de Licenciatura em Biologia da PUCRS”. A pesquisa trata-se de um estudo de caso exploratório que utilizou diferentes técnicas de levantamento de informações, tais como observação participante e entrevistas individuais. Os dados obtidos apontam que as atividades realizadas pelos alunos do PIBID têm proporcionado grande desenvolvimento aos bolsistas e professores supervisores, contribuindo significativamente para a formação dos futuros professores, despertando cada vez mais interesse pela carreira docente.

19 - NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013 Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia. 2013. p. 1-8.

O objetivo desse trabalho foi “compreender a influência do PIBID na rotina de professoras supervisoras de Ciências, assim como as possibilidades de desenvolvimento profissional”. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que os dados foram coletados em entrevistas com três supervisoras de dois subprojetos de uma mesma instituição. Os autores não identificam a base teórica na qual apoiam o método utilizado para análise, mas procuram identificar, baseados em teóricos, dimensões que expressam as relações que as professoras estabeleceram ou vêm estabelecendo com seu desenvolvimento profissional em função de suas

participações no PIBID. Como resultado, apontam que a participação dessas professoras no programa, em diversos aspectos, tem trazido um novo ânimo ao ofício da profissão e, conseqüentemente, contribuído para o seu desenvolvimento profissional.

20- SANDRI, V.; TERRAZZAN, E. A. Caracterização de Práticas de Supervisão Docente desenvolvidas por Bolsistas Supervisores participantes do PIBID. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013 Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia. 2013. p. 1-8.

Este trabalho é um recorte de um projeto maior que tem como um de seus objetivos o estudo das incidências das políticas de formação de professores nas escolas de educação básica. O artigo apresenta as características de práticas de supervisão docente expressas por bolsistas supervisoras participantes de um Subprojeto PIBID/CAPES/UFSM. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, uma com cada supervisora, e analisados mediante roteiro de análise textual elaborado pelos próprios autores e baseado em um conjunto de ações utilizado para compreender as práticas de supervisão docente. Como resultados, os autores apontam que as práticas de supervisão apresentam o supervisor como um facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do professor em formação. Algumas das ações relatadas podem ser configuradas como práticas de orientação colaborativa. Também afirmam que o PIBID incentiva o apoio para professores em serviço atuarem como cofomadores de futuros professores.

Após analisar os trabalhos disponíveis nas fontes de pesquisa consultadas, podemos traçar um breve panorama, embora parcial, devido a novas publicações e eventos que são realizados durante o período de coleta de dados. Os diversos artigos e trabalhos analisados apontam diferentes olhares e destacam vários problemas de estudo referentes ao PIBID. Dentre eles, percebe-se uma crescente tendência em considerar aspectos relacionados à formação docente no âmbito da formação continuada dentro do programa. Assim, considerando a importância que os diferentes estudos e reflexões proporcionam para o aprimoramento das atividades desenvolvidas e mediante a importância que o projeto vem assumindo para a formação continuada, torna-se relevante compreender quais são as contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia para a formação continuada dos professores supervisores que atuam nas escolas de educação básica, pois se trata

de tema ainda pouco investigado. Os objetivos propostos no presente trabalho complementarão os demais temas investigados pelos trabalhos e estudos já realizados no âmbito do programa.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo, descreve-se o percurso metodológico que direcionou o desenvolvimento dessa pesquisa. Para tanto, é identificada a abordagem assumida e seus pressupostos. De acordo com a abordagem adotada define-se o tipo de pesquisa, a amostra que foi considerada, os sujeitos envolvidos, assim como os métodos de coleta de dados. Por fim, contextualiza-se o método que se utilizou para a análise.

### 4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações estabelecidas em diversos ambientes, tendo em vista que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado de forma integrada.

A abordagem qualitativa, também denominada abordagem naturalística-construtiva (MORAES, 2006), assume a realidade como construída pelos sujeitos, buscando chegar à compreensão das problemáticas e dos fenômenos investigados em seus contextos. Segundo Denzin e Lincon (2005, p.3) citados por Flick (2009),

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. [...] a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

A abordagem de estudo qualitativa procura compreender o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. O principal objetivo não é estudar o fenômeno em si mesmo, mas procurar compreendê-los. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos (BODGAN e BIKLEN, 1994).

O investigador qualitativo tem seu interesse no significado que tal fenômeno traz para os que o vivenciam. Compreendem que o interesse do pesquisador não é quantificar ou explicar ocorrências, mas conhecer a fundo as vivências e representações que as pessoas têm de experiências de vida (BOGDAN e BIKLEN, 1994; TURATO, 2003).

Nessa perspectiva, a investigação caracteriza-se como uma atividade que busca soluções para problemas do cotidiano, descobrindo conhecimento novo, compreensão e transformação da realidade. Assim, compreende-se que a pesquisa é uma atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. Ela alimenta a atividade prática profissional e de ensino e atualiza o pesquisador frente à realidade do mundo, vinculando o pensamento e a ação. E, como nos diz Minayo (2011, p. 17.), “*nada é intelectualmente um problema se não for primeiro um problema da vida diária*”.

Nesse sentido, assumiu-se a abordagem qualitativa como pressuposto desta pesquisa, pois

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2010, p. 21-22).

Diante do exposto e de uma realidade entendida como complexa e de múltiplas inter-relações, o que se pretendeu foi compreender a importância do PIBID para a formação continuada dos professores supervisores envolvidos no projeto.

## 4.2 TIPO DE PESQUISA

No âmbito das pesquisas qualitativas, diversas estratégias são utilizadas para atingir os objetivos. Nas Ciências Sociais, Yin (2005, p. 20-21) cita diversos procedimentos, destacando dentre eles o estudo de caso como a forma mais utilizada. Segundo o autor, quando se coloca questões do tipo “como” e “por que”, principalmente quando o pesquisador não tem controle sobre os acontecimentos e o foco encontra-se em fenômenos inseridos em algum contexto da vida real, justifica-se realizar a pesquisa nessa perspectiva.

Segundo Matos e Vieira (2001, p. 45-46 *apud* MARTINS, 2013), o estudo de caso é utilizado quando selecionamos um objeto de pesquisa e queremos obter “*grande quantidade de*

*informações sobre o caso escolhido[...] conseqüentemente, aprofundando seus aspectos*". A esse respeito, Yin (2005, p. 32) afirma que

O Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. [...]. E esse fenômeno engloba importantes condições contextuais – altamente pertinentes ao fenômeno em estudo.

Para Yin (2005), o método estudo de caso não é apenas uma forma de “pesquisa qualitativa”, mesmo que possa ser reconhecida entre a variedade de opções da pesquisa qualitativa. Pode-se dizer, segundo a perspectiva de Yin, que as particularidades dos estudos de caso estão em seu objetivo de entender fenômenos sociais complexos por meio de investigação que retenha características significativas dos eventos da vida real.

O caso a ser estudado, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89), pode ser um “*contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico*”. São características do estudo de caso: interpretação em contexto, utilização de uma variedade de informantes, fontes de informação e situações advindas de observações e escritos teóricos, inclusão de diferentes pontos de vista, bem como a perspectiva do próprio pesquisador ter um plano de trabalho flexível. Com efeito, o estudo de caso pode ajudar a entender como as teorias podem iluminar a análise do objeto (Yin, 2005).

O estudo de caso enquanto pesquisa pode ser único ou múltiplo. Para Yin (2005), os estudos de caso únicos são mais comuns. São aqueles que focalizam apenas uma unidade, um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um sistema educativo, um programa, uma turma ou um evento. É nessa classificação que situamos nossa pesquisa ao propor o estudo das contribuições do programa PIBID à formação continuada de um grupo de professores envolvidos no projeto. Os estudos de caso múltiplos, por sua vez, consideram dois ou mais estudos conduzidos simultaneamente, visando à comparação entre os casos, para ter a compreensão de um fenômeno.

Yin (2005) afirma que o método de estudo de caso deve ser utilizado quando se quer estudar situações contextuais. Entende-se, portanto, a relevância dessa metodologia ao propor estudar as contribuições do PIBID à formação continuada de professores supervisores, pois localiza o estudo em um contexto particular que possibilita a exploração de diferentes informações.

### 4.3 AMOSTRA

Para coletar dados qualitativos, os critérios que definem a amostra estão relacionados ao objeto de estudo, ao campo empírico de investigação escolhido e aos critérios relacionados aos sujeitos investigados, ou seja, a amostra deverá ser selecionada de forma intencional. (MINAYO, 2010).

A amostragem, na pesquisa qualitativa, envolve aspectos relacionados à compreensão do fato social a ser investigado, não sendo prioridade o critério numérico, assim como não há preocupação com generalizações. Segundo Minayo (2010, p. 102), uma amostra ideal é aquela *“capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões”*.

Neste estudo, devido à limitação do universo amostral, que se restringe a um grupo fechado de participantes diretamente envolvidos no projeto investigado, o critério de exaustão ou saturação usualmente utilizado nos estudos qualitativos não foi considerado. Segundo Minayo (2010), em relação a esse critério, as informações coletadas são consideradas em número suficiente quando apontam certa reincidência das informações, garantindo o máximo de diversificação e abrangência para a reconstituição do objeto, possibilitando assim a visão do todo. Os objetivos propostos pelo presente estudo não permitiram excluir dados ou informações de nenhum dos participantes, pois objetivou contemplar todas as compreensões sobre o fenômeno investigado a partir dos relatos e contribuições dos envolvidos.

Assim, buscando atender os critérios estabelecidos pela pesquisa qualitativa, perspectiva na qual se insere este estudo, delimitou-se a amostra ao grupo de professores envolvidos na supervisão dos estudantes bolsistas participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia vinculados às diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) que foram estabelecidas de acordo com as sete mesorregiões do Rio Grande do Sul, sendo a participação condicionada à aceitação do convite proposto. Com o intuito de promover um aprofundamento maior do problema de pesquisa proposto, foi selecionada apenas uma IES em cada uma das mesorregiões para participar da pesquisa, embora se tenha conhecimento de que, em algumas das mesorregiões existam mais instituições que desenvolvam o subprojeto PIBID Biologia.

#### 4.4 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os sujeitos envolvidos na pesquisa, de acordo com a abordagem qualitativa, são delimitados por meio de critérios que elejam interesses ao objeto de estudo (FLICK, 2004). A intenção dos critérios é de margear um grupo do qual se possa extrair a amostra desejada ao estudo.

Minayo (2010) afirma que a quantidade de sujeitos a ser investigada é definida pela qualidade das informações obtidas em cada depoimento e pela profundidade (divergências e recorrências) que os relatos dos entrevistados trazem. Ainda segundo a autora, ao delimitar os sujeitos, o investigador deve definir claramente o grupo mais relevante, bem como prever a inclusão de novos participantes a fim de contemplar os aspectos propostos pelo delineamento da pesquisa.

Os sujeitos de pesquisa foram os professores que atuam como supervisores dos alunos bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia nas escolas de educação básica que estão vinculados às universidades preestabelecidas que compõem as sete mesorregiões do Rio Grande do Sul. Salienta-se ainda que os professores que compõem os sujeitos da pesquisa são os que previamente concordaram em participar do estudo.

No quadro a seguir, relacionam-se as IES que foram contatadas em cada mesorregião para participar da pesquisa e o número de professores que compõe o grupo de supervisores dos subprojetos de Biologia que aceitaram participar da pesquisa.

**Quadro 3 - Relação das IES e dos professores supervisores participantes na pesquisa**

Mesorregião	Instituição de Ensino Superior vinculada	Número de supervisores participantes da pesquisa
Metropolitana de Porto Alegre	Universidade A	4
Sudeste Rio-Grandense	Universidade B	1
Sudoeste Rio-Grandense	Universidade C	2
Noroeste Rio-Grandense	Universidade D	2
Nordeste Rio-Grandense	Universidade E	1
Centro Oriental	Universidade F	2
Centro Ocidental	Universidade G	2

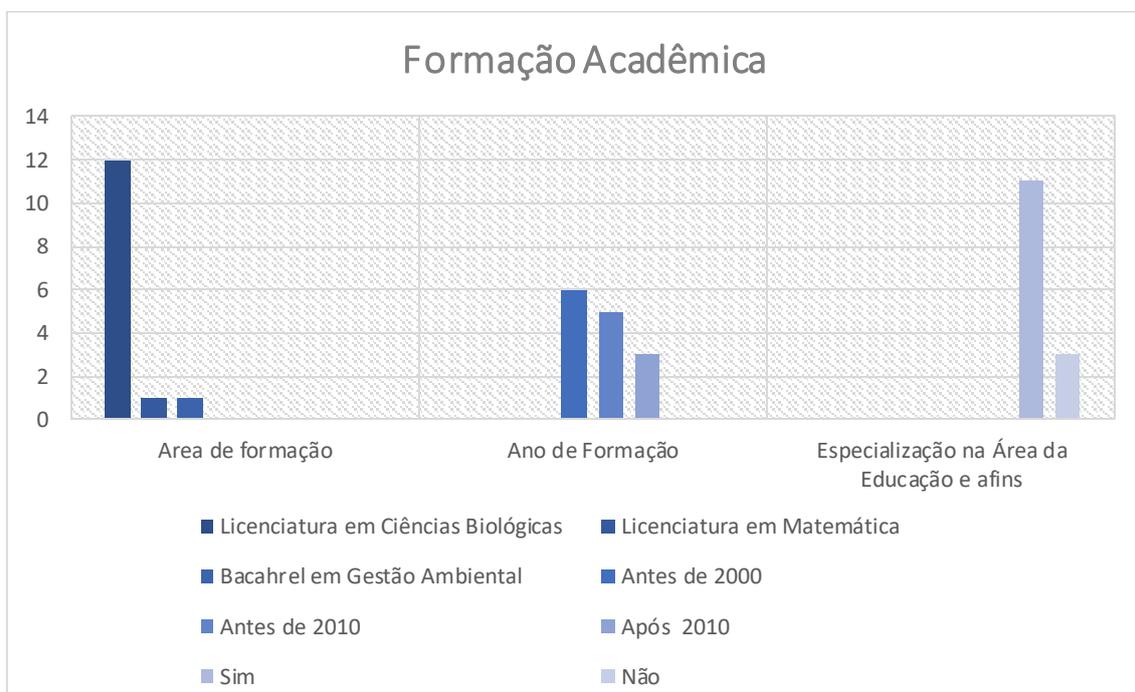
Fonte: Autora.

A coleta dos dados da pesquisa deu-se a partir de dois instrumentos. Inicialmente, os sujeitos de pesquisa foram convidados a responder a um questionário anônimo (APÊNDICE A) contendo perguntas fechadas e abertas (MINAYO, 2010). As questões que foram propostas tiveram como finalidade traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa no que se refere a sua formação, atuação como professor e envolvimento com o PIBID.

Para fins de organização das informações coletadas, os depoimentos foram identificados no momento da análise das respostas. Para tanto, foi convencionado para identificação dos sujeitos a letra P, referindo-se a *professor*, seguida por um número de 1 a 14, de acordo com o número de participantes.

O quadro de participantes da pesquisa é composto por 14 professores supervisores, sendo 13 do gênero feminino e 1 do gênero masculino. A formação acadêmica dos docentes pode ser observada no gráfico a seguir. Todos atuam na rede pública estadual de ensino.

**Gráfico 1 – Formação acadêmica dos professores supervisores participantes na pesquisa**



Fonte: Autora (2015).

Em relação à carga horária semanal e às disciplinas que ministram, dos docentes que participaram da pesquisa, 12 professores têm uma carga horária semanal igual ou maior que 40

horas de trabalho em sala de aula, e apenas dois professores têm carga horária de 20 horas semanais de trabalho. Atuam principalmente nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e nas turmas do ensino médio. Dos docentes, três desenvolvem também atividades em turmas de Ensino Técnico, EJA e Magistério. As principais disciplinas ministradas pelos professores são Biologia e Ciências, entre outras, como pode ser observado no quadro a seguir:

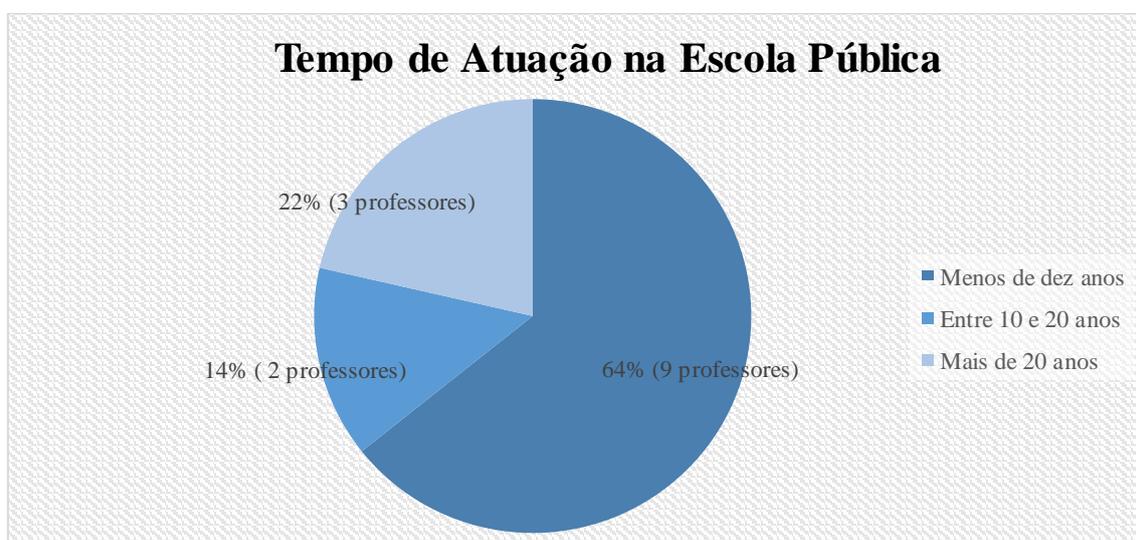
**Tabela 1 – Relação de disciplinas em que atuam os professores supervisores participantes na pesquisa**

<i>DISCIPLINAS EM QUE ATUAM</i>	<i>QUANTIDADE DE PROFESSORES</i>
<i>BIOLOGIA</i>	9
<i>FÍSICA</i>	1
<i>CIÊNCIAS</i>	10
<i>MATEMÁTICA</i>	2
<i>BIOLOGIA EJA</i>	2
<i>ENSINO RELIGIOSO</i>	1
<i>SEMINÁRIO INTEGRADO</i>	1

Fonte: Autora.

No que se refere ao tempo de trabalho com a educação básica, 64% dos docentes têm menos de 10 anos de experiência na função, 14% têm entre 10 e 20 anos de experiência e 21% têm mais de 20 anos de atuação no magistério em escola pública, como observa-se no gráfico a seguir.

**Gráfico 2 - Tempo de atuação na educação básica**



Fonte: Autora.

Os questionários foram seguidos da realização de entrevistas com os professores. Com relação à realização de entrevistas, Minayo (2011) afirma que é o tipo mais comum de técnica de coleta de dados em pesquisa. Tem por finalidade obter informações verbais dos sujeitos de pesquisa, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos sobre o mundo. Pode assumir diversas características de acordo com os objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas presencial e individualmente, em local e data previamente agendados com os professores a partir da disponibilidade de cada docente. Foi utilizada a entrevista semiestruturada que, segundo Bogdan e Biklen (1994), desenrola-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, auxiliando o pesquisador como roteiro para coleta de dados. Para auxiliar a organização dos dados coletados, as entrevistas foram gravadas com aparelho gravador de áudio, com prévia autorização dos entrevistados. Após, as entrevistas foram transcritas individualmente a fim de dar sequência ao processo de análise. Os textos transcritos foram também encaminhados para os sujeitos entrevistados para que pudessem complementar ou corrigir suas falas, caso considerassem pertinente alguma alteração em seus depoimentos.

#### 4.5 MÉTODO DE ANÁLISE

A análise do conjunto de informações obtidas foi realizada utilizando como método a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011).

Segundo esse método, a análise inicia por meio da desconstrução dos textos e sua unitarização, que consistem em desmontar os mesmos, evidenciando seus elementos constituintes. Moraes e Galiazzi (2011, p. 18) enfatizam que “*com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores*”. Assim, cabe ao pesquisador definir de que forma as informações serão fragmentadas, podendo essas resultar em unidades de análise de maior ou menor amplitude.

Após a desconstrução do texto, a partir da reorganização das ideias dos fragmentos obtidos emergem as unidades de análise ou de significado. Em seguida, há a reorganização ou categorização dos fragmentos, que são agrupados a partir de categorias, as quais podem ser

definidas *a priori* ou por elementos que emergiram da análise dos próprios fragmentos. O processo de categorização exige do pesquisador um atento olhar sobre os textos analisados a fim de identificar as afinidades ou diferenças entre cada fragmento. É um exercício aprofundado de leitura dos textos estudados, pois a categorização é um processo de comparação entre as unidades definidas no início da análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes.

A partir das categorias estabelecidas, passa-se ao próximo passo da análise, que é a comunicação das ideias por meio da construção do metatexto. No metatexto, o pesquisador expõe as principais ideias que emergiram das análises, bem como apresenta os argumentos construídos em sua investigação para assim comunicar as novas compreensões visualizadas. Os textos parciais para as diferentes categorias serão integrados para estruturação do texto como um todo. Para tanto é imprescindível à impregnação do pesquisador com o material analisado, para possibilitar tomada de decisão sobre a maneira mais adequada de construir os metatextos (MORAES e GALIAZZI, 2011).

Resumidamente, podemos definir o processo da seguinte forma:

- Unitarização onde ocorre a desconstrução dos textos;
- Categorização relacionado a organização das ideias;
- Análise das ideias através da construção de metatextos e comunicação das novas compreensões emergentes do processo. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 11-12).

Por fim, corroborando com os autores, compreende-se a ATD como “*um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões*” (Ibid, p. 12). Assim, podemos afirmar que a análise textual discursiva é entendida como um processo de novos significados em relação ao objeto de estudo a partir da elaboração de textos referentes aos fenômenos observados.

#### **4.5.1 Caminho percorrido na análise**

A fim de construir o panorama que permitiu obter os resultados referentes à questão de pesquisa proposta pelo presente estudo, os dados coletados, segundo orientação do método de análise adotado – ATD de Moraes e Galiazzi (2011) –, foram desconstruídos em unidades de significado.

Para realizar a desconstrução dos textos em unidades de significado, a ATD prevê duas possibilidades de encaminhamentos, as quais são: organizar as unidades de significado a partir de categorias previamente estabelecidas “*a priori*” ou a partir de categorias que emergiram durante o processo de análise, na qual se pretende “*deixar que o fenômeno se manifeste*” (Ibid,

p. 53). Com a intenção de deixar ‘a voz dos professores’ manifestar suas teorias e conhecimentos, optou-se em analisar o *corpus* a partir de categorias emergentes, em um processo comparativo constante entre as unidades de significado e os objetivos da pesquisa.

Segundo essa perspectiva, as unidades de significados são organizadas em torno da essência que cada pequena parte do texto traduz, expressando diferentes ideias da fala do sujeito. Essas pequenas partes foram codificadas para evidenciar sua origem, facilitando a análise. Ainda como parte da análise, unidades de significado foram reescritas sem alterar a ideia do sujeito, a fim de facilitar a sua compreensão e associação com o tema pesquisado.

Após a unitarização e reescrita das unidades de significado, cada uma foi agrupada em conjuntos de categorias, cujo critério se deu pela similitude em relação ao que descrevem em suas afirmações. As categorias buscam evidenciar o conjunto das ideias contidas nas unidades de significado que expressam a mesma essência. A categorização é um processo de comparação entre as unidades de significado, agrupando os elementos semelhantes em conjuntos, nomeando e definindo as categorias com maior precisão enquanto essas são construídas (MORAES e GALIAZZI, 2011).

Como resultado desse processo, as categorias iniciais foram organizadas em categorias intermediárias e finais. O esboço final da organização das categorias, que deu origem aos metatextos, encontra-se no quadro abaixo.

#### Quadro 4 – Categorias e subcategorias emergentes

CATEGORIAS	Subcategorias	Categorias terciárias e subitens
<b>1 – A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO PROPICIADA PELO PIBID</b>	<b>1.1 PIBID como espaço de estudos</b>	Espaços de estudos e consolidação de conhecimentos.
		Oportunidade de aprofundar seus conhecimentos.
	<b>1.2 PIBID como espaço de fortalecimento profissional</b>	Oportunidade de refletir sobre suas concepções <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mudanças em suas concepções.</i></li> <li>• <i>Autonomia do professor.</i></li> </ul>
		Possibilidade de refletir sobre sua constituição profissional <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Modificações positivas para todos.</i></li> <li>• <i>Possibilidade de refletir sobre sua escolha profissional.</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Possibilidade de refletir sobre suas responsabilidades (supervisor).</i></li> </ul>
		<p>Oportunidade de refletir sobre a sua prática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Oportunidade de refletir sobre as aulas.</i></li> <li>• <i>Questionamento reconstrutivo sobre as aulas.</i></li> </ul>
	<b>1.3 PIBID como motivação para mudanças</b>	<p>Ampliação das ações do PIBID aos docentes da escola.</p> <p>Motivação para melhorar sua prática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Motivação a partir de novas práticas.</i></li> <li>• <i>Motivação pelos desafios da sala de aula.</i></li> </ul> <p>Motivações para o professor continuar a estudar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Motivação para continuar a se aperfeiçoar.</i></li> <li>• <i>Motivação para participar em atividades de formação continuada.</i></li> </ul>
	<b>2 - A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E O PIBID</b>	<b>2.1 A prática docente e o PIBID</b>
	<b>2.2. As mudanças efetivas na prática dos professores</b>	<p>Possibilidade de qualificação da formação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Oportunidade de suprir as lacunas de sua formação inicial.</i></li> <li>• <i>Possibilidade de crescimento pessoal e profissional.</i></li> <li>• <i>Oportunidade de modificação pessoal e profissional.</i></li> </ul>

		Oportunidade de novas aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade de reconstrução de conhecimentos e de modificar suas aulas.</li> <li>• Oportunidade de articular teoria e prática.</li> <li>• Oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências.</li> <li>• Oportunidade de trabalho colaborativo.</li> </ul>
	<b>2.3 O PIBID como apoio ao professor</b>	Possibilidade de apoio ao professor e a escola <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação universidade e escola na formação continuada do professor.</li> </ul>
		Oportunidade de desenvolver novas práticas na escola <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade de desenvolver trabalhos interdisciplinares.</li> <li>• Oportunidade de trabalhar a alfabetização científica com os alunos.</li> </ul>
<b>3 – REPERCUSSÕES DAS VIVÊNCIAS NO PIBID NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS</b>	<b>3.1 Melhorias para aprendizagem dos alunos a partir da adoção de novas práticas na escola</b>	Atividades diferenciadas. Motivação para as aulas e atividades. Relação entre professor e aluno.

Fonte: A autora (2015).

Depois da reorganização das unidades de significado em categorias, ocorreu a construção de “metatextos”, “os quais tiveram como base as informações agrupadas em cada categoria, descrevendo e interpretando-as, surgindo na expressão das novas compreensões, interlocução com teóricos e com a realidade empírica” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 193).

As categorias emergentes da análise dos dados foram organizadas, para apresentação, em três seções. A seguir, é apresentado o detalhamento da análise e a discussão dos resultados.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise das entrevistas realizadas com os supervisores do subprojeto de Biologia do PIBID das sete mesorregiões do Rio Grande do Sul, com o intuito de responder ao problema de pesquisa estabelecido neste trabalho: **Quais são as influências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia de diferentes Instituições de Ensino Superior para a formação continuada dos professores supervisores nas diferentes mesorregiões do Rio Grande do Sul?**. Trata-se de uma análise qualitativa, auto-organizada em categorias emergentes.

Os resultados foram organizados, para apresentação, em três seções. Na seção *A importância da reflexão propiciada pelo PIBID*, três subcategorias emergentes foram apresentadas. São elas: “PIBID como espaço de estudos”, na qual se discute a importância dos momentos de estudo e aprofundamento teórico para os supervisores do programa; “PIBID como espaço de fortalecimento profissional”, em que se apresentam as contribuições que o programa traz para o aperfeiçoamento profissional docente; e “PIBID como motivação para mudanças”, em que se discute sobre as contribuições do programa relacionadas aos aspectos motivacionais para mudanças em suas práticas. Na seção *A qualificação da prática docente e o PIBID*, apresentam-se três subcategorias emergentes. São elas: “A prática docente e o PIBID”, na qual se discute aspectos relacionados às dificuldades apontadas pelos supervisores no que diz respeito à prática docente e à contribuição do PIBID na formação de novos docentes; “As mudanças efetivas na prática dos professores”, na qual se propõe analisar a qualificação da formação docente e as novas aprendizagens que o programa favorece; e “O PIBID como apoio ao professor”, na qual se discute o suporte pedagógico e operacional proporcionado pelo PIBID ao professor da escola. Na seção *Repercussões das vivências no PIBID na aprendizagem dos alunos*, apresenta-se as subcategorias emergentes: “Melhorias para aprendizagem dos alunos a partir da adoção de novas práticas na escola”, na qual se investiga como a adoção de atividades diferenciadas propostas pelo PIBID contribuem para a motivação dos alunos e sua aprendizagem e na subcategoria “As relações afetivas no PIBID”, discute-se a importância do PIBID como fator de fortalecimento das relações interpessoais que oportuniza apoio afetivo ao docente a partir do trabalho colaborativo.

A seguir, apresenta-se a discussão dos resultados de forma a expressar a descrição e a interpretação realizada.

## 5.1 A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO PROPICIADA PELO PIBID

Ao analisar as possibilidades de reflexão que o PIBID proporciona aos docentes e sua importância para a formação continuada como um espaço de estudos, duas perspectivas se destacaram nos depoimentos: a importância dos momentos de estudos que o programa oferece aos docentes que se envolvem com o PIBID para a construção e consolidação de conhecimentos e sua importância para o aprofundamento dos conhecimentos pertinentes à docência.

Refletindo sobre as possibilidades de fortalecimento profissional que o PIBID favorece aos docentes, apresentam-se as contribuições que o programa traz para o aperfeiçoamento profissional docente. E, ao analisar os aspectos motivacionais e sua implicação para a prática docente, aborda-se como esses aspectos motivacionais têm contribuído para mudanças em suas práticas.

### 5.1.1 PIBID como espaço de estudos

*[...] a voz do professor não serve apenas às pesquisas como fonte de dados, serve também como recurso metodológico endógeno, ou seja, ao falar sobre sua prática docente os professores podem, ao mesmo tempo, oferecer informações e refletir sobre o tipo de prática que realizam na sala de aula. (SILVA, 2009, p.11)*

A citação acima aponta a importância que a reflexão tem para a profissão docente. Longe de ser apenas mera fonte de informações para a elaboração de relatórios ou trabalhos acadêmicos, as falas, vivências e experiências dos docentes apresentam reflexões acerca dos modos como o PIBID vem se constituindo meio e espaço em que se aprende e qualifica a prática de ensinar na sala de aula, tendo em vista a formação continuada dos docentes em nosso país.

Dentre as falas dos professores, uma característica que se destaca é a importância que conferem aos momentos de estudos oportunizados pelo PIBID. A respeito desse aspecto, a docente P2 comenta: *“Eu esperava realizar atividades, fazer coisas, fazer oficinas, fazer diferente, movimentar a escola. Mas vi que não era só isso, que a gente tem muito estudo, muita discussão. Acho que isso é muito positivo [...]”*. Sua expectativa era de desenvolver diversas atividades, mas sem considerar, de certa forma, aspectos relacionados ao estudo e à discussão de textos com a finalidade de aprofundamento teórico. Quando começou a participar do PIBID, pôde perceber que a proposta do programa vai além de apenas aspectos práticos para auxiliar o professor. Abarca também estudo e discussões sobre a educação e suas peculiaridades, os quais

fundamentam as práticas profissionais e, dessa forma, como aponta ainda a docente, [...] *é uma forma de continuar estudando*”.

Para a professora P2, que comentou ter concluído mestrado recentemente, estar vinculado ao PIBID é uma possibilidade de continuar sua formação enquanto docente. Em um trecho de sua entrevista, diz: *“E realmente agora seria uma hora que eu estou sem algum estudo (formação), mas como eu entrei no PIBID, isso se manteve. Com o PIBID consegui dar uma sequência na minha formação. E agora com o PIBID esse estudo se manteve com certeza”*. Ela destaca, assim, esta característica do programa, de investir na qualificação e no fortalecimento dos conhecimentos teóricos dos professores e futuros professores envolvidos no programa. A docente P2 acredita que *“[...] é uma experiência que com certeza vai contribuir muito com a nossa formação [...]”*. Os reflexos desse processo de formação continuada proporcionado pelo PIBID poderão ser percebidos na prática do professor nas escolas, por meio de novas metodologias relacionadas aos estudos realizados, contribuindo com a qualificação da formação docente e assim favorecendo que melhorias na educação, um dos objetivos que se almeja com o projeto, possam ser vislumbradas.

A constituição do ser professor, bem como a formação docente, é um processo constante e muito complexo. Apesar de ter passado por toda uma formação inicial, quando passa a atuar efetivamente no meio profissional, na tentativa de superar a insegurança ao se deparar com os desafios da sala de aula, muitas vezes o docente acaba reproduzindo a estrutura pela qual foi formado, tomando assim como exemplo as práticas vivenciadas durante a graduação. No seu dia a dia, o professor passa a perceber que o domínio de conteúdos não é o bastante para o exercício da docência em sala de aula. Os saberes e competências pedagógicas são elementos essenciais na capacitação própria e específica do professor. A ideia de que basta saber apenas as teorias para ensinar, embora ainda defendida por alguns, é questionada frente à complexidade que exige o ensino e a aprendizagem. De acordo com Mizukami *et al.* (2002, p. 14), no cotidiano da sala de aula

[...] o professor defronta-se com as mais múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas.

A complexidade com que trabalha o docente em sua prática pressupõe uma formação ampla que abarque diversos saberes que, articulados, deem sustentação a essa sua ação. Tardif (2007, p. 39) afirma que

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social de profissionais cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar integrar e mobilizar tais saberes.

O saber docente, segundo Tardif (2007), é múltiplo e envolve muitos conhecimentos. Não compreende apenas a prática em sala de aula, sendo esta também nutrida pelas teorias da educação. Assim, o estudo teórico desempenha um importante papel, pois ao se apropriar de fundamentação teórica o docente se beneficia de variados pontos de vista para constituir suas teorias, orientando suas ações nos diversos contextos do cotidiano. Um professor vai se formando na relação teoria e prática, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança.

De acordo com essa percepção, na sua formação o docente precisa assumir, segundo Schön (2007), uma postura de “profissional reflexivo”, pois só este parece ser capaz de aprender com sua própria experiência de trabalho. Um professor que, assumindo uma postura reflexiva, faz de sua prática um espaço de análise crítica e local de formulação de teorias. Não é alguém que descarta as construções teóricas já produzidas ou que dá valor somente à prática cotidiana e seus conhecimentos, mas que estabelece uma relação entre elas, considerando sua importância para o alcance da qualidade da educação. O professor então assume a responsabilidade pela sua formação, superando com isso a formação tradicional existente até então, que deixava a cargo da universidade toda a formação do professor. Apenas a formação universitária não consegue responder a problemas que emergem do cotidiano, porque o contexto da sala de aula *“ultrapassa os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão prontas”* (PIMENTA, 2008, p.19).

A fala da professora P5 evidencia essa situação quando afirma que sente dificuldades em relacionar seus saberes teóricos com os saberes pedagógicos. Sente-se despreparada para trabalhar com seus alunos da escola, possivelmente pela dificuldade que observa em relação à fragmentação de sua formação inicial quando afirma: *“E, como era licenciatura, agora eu percebo isso, mas naquela época eu não me dava conta[...] havia então uma separação muito forte entre as disciplinas específicas e as disciplinas de didáticas e didáticas das ciências. Era muito forte essa separação. E hoje em dia eu me sinto um pouco despreparada de conseguir lidar com todo esse conhecimento teórico e a parte de construir conhecimentos com os alunos. Porque a maioria dos alunos tem bastante dificuldade e porque a nossa formação é diferente,*

*ela é fragmentada*”. A dificuldade apresentada pela docente demonstra a complexidade da prática docente.

Não basta ao professor apenas um tipo de conhecimento para o ensino, mas um conjunto de saberes articulados aos conhecimentos para dar suporte a sua prática. Ainda que se tenha observado mudanças em relação à preparação e formação do profissional, o entendimento de grande parte dos docentes é que ensinar é apenas ministrar aula, discursar, palestrar sobre um determinado assunto. Muito mais complexa, a docência caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada no amálgama de vários saberes, contextos e situações escolares, bem como na experiência pessoal e profissional, nos saberes das disciplinas, curriculares, da formação e da experiência.

Então, o professor supervisor do PIBID, ao acompanhar os licenciandos no processo de elaboração, execução e reflexão das ações pedagógicas elaboradas, adquire experiências fundamentais para ressignificação da sua prática docente a partir da reflexão na prática, sobre a prática e para a prática.

[...] a formação é, na verdade auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2008, p. 29).

O professor P3 considera que esses momentos de estudo em que há a oportunidade de discutir e compartilhar informações a fim de ampliar seus conhecimentos estão sendo fundamentais para o seu crescimento pessoal e profissional, pois afirma que participar do PIBID *“[...]agregou muito desde o início até agora. Muitas informações que eu recebi dos bolsistas que às vezes tu nem se dá conta, em uma conversa, nas discussões, tem muita informação. E a parte da formação, porque a gente tem as reuniões, tem a discussão de textos com os coordenadores[...]”*. Ainda a professora P8 comenta que, a partir dos momentos de estudo, foi possível ampliar seu olhar em relação aos seus conhecimentos. Segundo ela: *“[...] talvez o dia a dia tenha sugado um pouco dessa energia, a gente não consiga visualizar certas atividades, então o PIBID vem para isso, para ampliar os horizontes”*. Destacam as falas que esses momentos, por serem oportunidades de compartilhar com outros docentes suas experiências e vivências, ampliam a percepção do professor sobre aspectos que por ele passaram despercebidos. Isso ocorre porque, como complementa P3, *“[...] são mais cabeças pensando juntas”*.

Dessa forma, a formação do professor, em qualquer momento, é fundamental que seja pautada no exercício da reflexão crítica sobre a prática. Ao oportunizar essa reflexão no seu trabalho pedagógico, o professor refaz o seu olhar para futuras práticas. A discussão e teorização dessas experiências favorece o enriquecimento do repertório de saberes docentes necessários para gerir transformações ao longo da atividade docente, oportunizando um aprimoramento constante do fazer pedagógico, “[...] *uma vez que a ação de organizar o ensino é um fazer que se aprimora ao fazer*” (MOURA, 2013, p. 143).

A professora P4, quando fala sobre a relevância do PIBID para sua formação continuada, afirma ser desafiador para o docente voltar à universidade e reestabelecer esse contato com o meio acadêmico. Possivelmente esse receio deve-se à necessidade de aprofundamentos em determinados conhecimentos e ampliação de outros referenciais que o trabalho com os bolsistas estariam lhe exigindo, como descreve P4 em sua fala: “*Primeiro foi um desafio voltar a ter contato com a faculdade, tudo de novo. Foi um desafio conseguir passar para os bolsistas qual seria a melhor forma de trabalhar, para que pudessem fazer a diferença na escola e não continuar sempre com aquela coisa que a gente sabe*”. O PIBID oferece aos docentes a oportunidade de voltar ao ambiente de sua formação inicial, a universidade. Esse retorno ao meio acadêmico desestabiliza o professor ao contrastar suas concepções e práticas com teorias e reflexões oportunizadas nos diversos momentos de compartilhamentos e discussões que o programa traz. Diversas dúvidas surgem com relação ao que e como ensinar, não somente em suas aulas e disciplina, mas também em relação a como auxiliar aqueles que estão sob sua orientação.

Na medida em que passa a gerenciar um grupo de alunos que estão em formação docente inicial e que, diferentemente dos alunos da escola, têm uma formação e bagagem de conhecimentos maior, o professor necessita de um maior aprofundamento teórico para dar sustentação às necessidades de orientação que os acadêmicos requerem. Como afirma P4 em outro trecho: “*Eu acho que é um desafio, e que o professor tem que voltar a estudar, pois a gente passa a gerenciar um grupo diferente dos alunos. Os bolsistas são pessoas que têm um conhecimento um pouco maior, então tu tens que ter um vocabulário adequado, acho que é um desafio de ter que ensinar qual é a melhor forma de se trabalhar na escola qual é o professor que faz a diferença*”. Ao mesmo tempo em que a posição de supervisor desafia os professores, oferece a oportunidade de eles construir novos conhecimentos e saberes que, agregados às suas vivências, poderão servir de suporte para as novas situações com as quais poderão se deparar em sua vida profissional. Como aponta a professora P6: “*Porque, quando a gente acaba*

*indo para a escola hoje, [...]. As tarefas são muitas e a gente acaba fazendo muitas atividades diferentes. É gestão, é supervisão, é administrativo, é financeiro. E, isso é bom! Sim isso é bom, porque tu caba tendo conhecimentos, coisas que eu nunca tive!”*. Além de favorecer novos aprendizados, motiva o docente, como afirma P6 em outro trecho: *“Eu acompanho os bolsistas, e essa é uma situação que me faz estudar, estou me sentindo uma aluna na graduação novamente! Mas isso é bom! De poder voltar a estudar!”*.

Assim, o PIBID é uma oportunidade de qualificação da formação docente que amplia os conhecimentos dos professores na medida em que os coloca em contato com novas experiências proporcionadas pelo convívio dos professores e bolsistas com a universidade e outros ambientes ricos para aprendizagem. Além disso, a partir do engajamento dos docentes nos eventos de formação continuada, surgem novas oportunidades, como afirma P1 em um trecho de sua entrevista quando se refere à sua inserção no PIBID. Diz ele que a participação contribuiu para o acesso a novas leituras, com as quais pôde ter contato por meio do projeto. Essas leituras ampliaram seus conhecimentos, auxiliando-o e dando-lhe o embasamento para desenvolver novas propostas com seus alunos. Conforme ele: *“[...] deu uma abertura maior com os alunos, para desenvolver o projeto sobre sexualidade. No ano passado, uma das formas que a gente começou a trabalhar foi com as rodas de conversa. Os alunos vão fazendo as perguntas por escrito, uma semana antes, sem se identificar. Depois organizamos a roda de conversa para responder e debater o tema. Em uma turma em que se trabalhava especificamente sobre DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis), e eles estavam extremamente interessados [...] Depois desse encontro, um aluno me chamou em particular e me falou que estava com uma DST”*.

Nessa perspectiva, as aprendizagens propiciadas durante a participação do docente em atividades realizadas dentro do PIBID relacionam-se à oportunidade que pode ter de entrar em contato com ideias e procedimentos didáticos até então desconhecidos ou pouco utilizados em sua prática. A dinâmica do cotidiano docente impõe diariamente ao professor diferentes desafios, e para que possa cumprir suas tarefas é preciso ter conhecimentos que lhe permitam intervir e superar tais situações. Pimenta (2008) destaca que a experiência ou os conhecimentos obtidos da prática são fator fundamental para o professor passar a identificar os instrumentos necessários para aquilo que quer realizar.

A professora P2 afirma que sua relação com a formação continuada dentro do PIBID a fez compreender a necessidade de estar em constante contato com leituras e estudo, como afirma em sua fala: *“[...] então eu estou sempre procurando me manter atualizada e reler*

*porque não tem como entender lendo uma vez só, sempre tem uma novidade*". A professora P7 também relata que esse contato permanente com o estudo oportunizado pela formação continuada é para ela uma necessidade que faz parte da sua essência como professora. Segundo ela: *"Estudar sempre. LER constantemente e desafiar-se permanentemente. Faz parte e é necessidade constante"*. A professora P2 também contribui dizendo: *"[o PIBID] é um bom momento de lembrar algumas coisas e de até ver algumas outras que passaram e que são importantes para todo mundo também. Então o PIBID é muito bom nessa questão da formação, muitas discussões, muitas leituras, muitos textos sobre a educação"*.

O docente tem procurado no PIBID o auxílio para suas necessidades, em especial no que se refere as suas práticas em sala de aula. Busca qualificar-se a fim de suprir as carências e dificuldades quanto ao desenvolvimento e inovação no que diz respeito aos aspectos metodológicos. Encontra, porém, juntamente com essa perspectiva, a possibilidade de aprofundar-se não somente em aspectos práticos, mas também nos aspectos teóricos que fundamentam essas práticas, sendo, como os docentes afirmam em seus depoimentos, *"uma forma de continuar estudando"* (P2).

### **5.1.2 PIBID como espaço de fortalecimento profissional**

*[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. (Tardif, 2007, p.20)*

Diante das exigências da contemporaneidade, a formação de professores tem evidenciado a necessidade de se colocar em correspondência com as concepções dos processos de ensino e aprendizagem. Essa tendência, segundo Santos (2010), se contrapõe aos métodos tradicionais dos sistemas de ensino, nos quais a dinâmica prevê o treinamento dos professores a partir de cursos práticos. Métodos e teorias pensados por 'mestres' e distanciados do saber de experiências dos professores já não são capazes de atender as demandas da realidade da escola. Assim, nessa seção pretende-se discorrer sobre os espaços de reflexão que o PIBID oportuniza aos docentes para o seu fortalecimento profissional considerando aspectos relacionados as suas concepções e as influências em sua prática na sala de aula para sua constituição profissional.

Ao analisar os depoimentos dos professores, vários relatos evidenciaram aspectos relativos as suas concepções a respeito da profissão docente, sua constituição enquanto professor e sua prática. A fala da professora P3 demonstra como percebe sua experiência quando iniciou na docência: *"No início, eu tinha bastante insegurança quanto a minha formação.*

*Sempre tinha o receio de saber se conseguiria explicar para os alunos para que eles entendessem a matéria! Agora eu já tenho essa segurança de que consigo fazer isso*". No início de sua carreira, a professora mostrava-se insegura com relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Muitas dúvidas e incertezas são comuns aos que iniciam a caminhada em uma nova profissão. A docente percebe, porém, que a experiência e as vivências durante os anos de docência lhe trouxeram segurança nesse aspecto.

A respeito da constituição profissional, entende-se, como Huberman (1995), que o desenvolvimento da carreira profissional do professor é um processo que, para alguns, pode parecer linear, porém, para outros, há estágios, níveis e momentos de movimento e discontinuidades. No início da carreira profissional, segundo esse autor, o professor passa por um estágio chamado de "sobrevivência e descoberta", em que muitas dúvidas e medos surgem. Momento esse em que está conhecendo seu trabalho, sua profissão e também se autoconhecendo, constituindo a sua identidade. Em face disso, muitos acabam com medo de ultrapassar as barreiras do tradicional, do que já está estabelecido, e acomodam-se ocultando seus desejos e anseios pela mudança. Somente com o passar do tempo, quando sente mais segurança em sua profissão, permite-se interagir com as mudanças, como aponta a fala da professora P10: "[...] *hoje eu me sinto mais segura sim! E tenho certeza que no ano que vem eu vou estar mais segura do que hoje. Nada como a prática! Sem dúvida!*".

Alguns autores como Bocchese (2008) e Demo (2011) conferem essa insegurança dos docentes em sua atuação profissional à forma de ensino das universidades. Ambos concordam que essas instituições de ensino desenvolvem uma formação voltada basicamente para os conhecimentos, deixando de lado, ou pouco enfatizando, a formação para as competências necessárias ao ensino. E, quando os professores passam a atuar, grande parte está despreparada e dificilmente consegue mobilizar e relacionar os conhecimentos teóricos aprendidos para a resolução de problemas e dificuldades que surgem na sala de aula. Sobre esse aspecto a professora P2 descreve como identifica as dificuldades por ela percebidas para o desenvolvimento de aulas e atividades diferenciadas: "*Por que é que eu vou fazer uma coisa diferente? Não tem de onde tirar. Não posso ter uma didática, que nem sequer eu vi, presenciei ou tive contato, experimentei, isso não existe, a gente não consegue tirar coisas do nada. A gente tem que ter um mínimo de conhecimento prévio. A gente pode até ter uma intuição, um jogo de cintura, mas tu não consegues desenvolver toda uma didática uma diferenciação de uma aula, só da tua cabeça! Não existe!*".

Isso nos mostra, segundo Oliveira *et al.* (2010), que, aparentemente, os professores sentem-se capazes de ensinar somente aquilo que lhes foi ensinado. E, ainda segundo os autores, para superar essas dificuldades e habilitar o professor de modo que ele seja capaz de integrar os conhecimentos de diversas áreas e os desenvolver diariamente com suas turmas de estudantes é necessário um intenso trabalho coletivo. Apontam que a interação dos alunos em formação com professores, coordenadores e outros agentes educacionais permite o exercício da interdisciplinaridade e a contextualização da atividade docente, sendo essa uma maneira que poderia contribuir para superar essas carências.

O PIBID vem ao encontro dessa proposta como uma das formas de possibilitar este tipo de interação, auxiliando na superação dessas dificuldades, pois estabelece e articula importante parceria entre a universidade e a escola de educação básica. Beneficia, dessa forma, tanto o futuro docente, favorecendo sua imersão na prática, quanto o professor da rede com a possibilidade de formação continuada no contato com os novos conhecimentos produzidos pela universidade.

A docente P6, quando fala sobre suas percepções no que diz respeito à formação continuada, compreende a importância dos momentos de estudo e leitura praticados na escola e destinados à qualificação docente. Mas, apesar de concordar com os teóricos que afirmam que a formação dentro da escola é a que funciona efetivamente (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2010), critica a dinâmica como é desenvolvida nas escolas. Reconhece que, segundo os teóricos, a formação deve focar a realidade de cada escola, mas questiona a validade dessa formação, que não está sendo praticada nessa perspectiva. Segundo a docente, está em desacordo com a realidade das escolas e, por esse motivo, ela não acredita na validade da formação continuada nos moldes atuais. Como evidencia a fala de P6: *“Porque a formação no momento que realmente ela é, de verdade, pode ser através de uma leitura, talvez um texto bem estudado na escola! A gente sabe que a formação continuada ‘só funciona se ela é feita na escola!’. Tudo bem, mas se ela está sendo feita errada na escola?! Eu entendo isso, tudo bem, dentro da escola, dentro da realidade da escola! Sim, sim! Eu concordo! Mas se está sendo feita errado na escola e vai ser feita errada todos os anos?! Isso também é perigoso. Nesse sentido assim a formação continuada desse jeito eu não acredito mais”*.

A participação em eventos de formação continuada algumas vezes desestimula os professores. É em sua prática docente que a maioria dos professores veem refletidas as limitações provenientes da sua formação. Segundo Favoreto (2007, p. 1510), o descontentamento dos professores tem como origem a dicotomia entre a teoria e a prática, pois

predomina entre os professores a compreensão de que *'na prática a teoria é outra'*. As dificuldades que os professores encontram em colocar em prática seus conhecimentos pode ser o início da resistência desses professores aos programas de formação continuada oferecidos. Sua expectativa ao ingressar em um curso de formação continuada é de encontrar apoio e meios para superar suas dificuldades cotidianas. Assim, ao depararem-se com informações apenas pontuais e desvinculadas de sua prática pedagógica, dissociadas de seu interesse, necessidade e realidade, cria-se uma barreira que limita seu interesse e motivação em participar de atividades de formação continuada.

Diferentemente, ao observar os relatos dos docentes referindo-se ao PIBID, percebe-se como seu envolvimento no projeto tem contribuído para uma visão diferente sobre participar em oportunidades de formação continuada. Por exemplo, P5 relata: *"Então não é o caso do PIBID que é uma formação realmente continuada e como as oficinas vão trocando e vão acontecendo de formas diversificadas tu tem também essa oportunidade de aprender junto"*. P5 reconhece que, no PIBID, é diferente, pois o fato de as oficinas serem diferentes e contínuas possibilita ao professor aprender junto com elas. Além disso, como desenvolve suas atividades em ambientes diversos, explorando novos espaços da escola, pouco utilizados usualmente pelos professores, contribui com o bem-estar do docente em sua relação com seu ambiente de trabalho, como revela a fala da professora P10: *"[...] penso assim: tu passas mais tempo no trabalho do que em casa, tens que gostar do lugar, tens que gostar das pessoas com quem tu trabalha, para tornar mais fácil e melhor esse trabalho. E o nosso material de trabalho é muito sensível, é o material humano"*.

Outro aspecto que se pode destacar em relação ao PIBID, especialmente considerando o estabelecimento de oportunidades de trabalho entre as áreas de ensino, é a possibilidade de compreender a complexidade de pensamentos que existe na escola entre os seus pares. P2 relata em seu depoimento: *"[...] sempre lembro das reuniões de estar ouvindo o pessoal e pensar 'poxa como as pessoas são diferentes e pensam diferente'"*. Ao aproximar-se de outros docentes de áreas diversas da que atua, o docente tem a possibilidade estar em contato com a diversidade de pensamentos que permeiam os conhecimentos dos docentes, enriquecendo seu cabedal de possibilidades de compreensão sobre o ensino. Além disso, estabelecer novas relações com seus colegas de trabalho e com a universidade favorece o conhecimento de metodologias antes desconhecidas pelos docentes, como relata P5: *"Eu tinha a visão de nossa formação inicial. Compartimentalizada, o aluno vai ganhar as xerox, vai ganhar a folhinha, vai sentar, vai me ouvir. Hoje penso diferente. Eu entrei em contato com ideias mais*

*progressistas, coisa que não tive oportunidade de ter na universidade, nas didáticas de ensino, não sabia fazer*". A docente reconhece mudanças em sua visão a respeito do ensino e da aprendizagem, bem como na sua percepção em relação à metodologia que usualmente praticava em suas aulas. A visão tradicional que sustentava sua prática é, de certa forma, reflexo de sua formação inicial, como relata P5 em outro trecho: *"Não era uma coisa que escolhi fazer quando entrei na escola, eu não sabia outra forma [...]"*. Além disso, P5 afirma que sua participação no PIBID ampliou seu conhecimento em relação a novas possibilidades de desenvolver suas práticas em sala de aula, como conclui: *"[...]agora conforme eu vou conhecendo outros meios estou tentando melhorar as formas de trabalhar, buscando resultados mais positivos, formas melhores de desenvolver minhas aulas"*.

A personalidade do professor e suas características pessoais é que vão moldar suas escolhas e fisnomias profissionais. Não há uma fórmula pronta de como ser professor. A docência constitui-se a cada dia pelo esforço do professor em encontrar seu caminho. Além disso, o professor precisa refletir sobre o que não deu certo. Não deve desistir, mas comparar sua prática com suas vivências, reconstruindo, a partir de suas considerações, novas estratégias, e não repetir os erros que os seus mestres cometiam, como afirma a docente P14: *"Nem é muito com o outro, eu vou fazer como o outro, não dá certo. É o teu tempo, é o teu jeito, é ter a tua personalidade que vai às vezes fazendo o teu trabalho. E claro observar o que é que não deu certo, e comparar com a tua vivência de aluno"*.

Com a inserção dos professores no campo prático, suas idealizações são partilhadas com outros agentes educacionais, o que as tornam, de certa maneira, objetivações. Assim, a formação inicial não é negada pelos professores, mas essa adquire outros significados, permitindo um julgamento sobre os saberes teóricos adquiridos outrora e, neste momento, sendo confrontada com a realidade e validada, ou não, por sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, cabe-nos a citação de Tardif (2007, p.54), o qual nos revela que *"os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência"*. Logo, é a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores expressam seus próprios valores, juízos e concepção de ensino, que realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, pois somente assim serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os demais sujeitos em sala de aula.

Outra contribuição que pode ser percebida está atrelada à concepção dos docentes sobre a aprendizagem dos alunos. P14 afirma: “[...] ontem eu estava falando com uma bolsista, ‘se o aluno fez um pouco, está bom, ele fez, produziu’. Melhor que aquele aluno que não fez nada, que não me entregou, não se esforçou. Pelo menos ele te trouxe alguma coisa, alguma coisa fica [...]”. Para a docente, o aluno pode ter feito pouco em relação ao que lhe foi pedido. Mas, ao mesmo tempo, foi autor de sua construção. A quantidade não tem valor quando comparada ao esforço de construir algum conhecimento. Por menor que seja o resultado, essa é a validade da aprendizagem: a autonomia e autoria (DEMO, 2011).

As experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem do docente. E é esse tempo vivido de experiências concretas, e não o tempo apenas no sentido cronológico, que permite a estruturação e a “[...] memorização de experiências educativas marcantes para a construção do *Eu profissional*” (Tardif, 2007, p.67). Trata-se, na realidade, de um processo de consolidação de sua identidade, no qual pode reafirmar suas convicções e crenças, bem como buscar instituir certezas futuras para o desenvolver de capacidades e competências pertinentes à profissão. Assim, construindo sua autonomia, constrói sua maneira pessoal de organizar, planejar e ministrar suas aulas com conhecimentos adquiridos ao longo de toda sua trajetória.

Considerando a construção pessoal da identidade docente e as mudanças associadas à sua forma de ensino, a professora P9 considera que hoje sua prática de ensino e as metodologias que procura adotar em suas aulas estão ancoradas no desenvolvimento do pensamento crítico e do estímulo à autonomia do aluno, o que é bem diferente da época em que cursou o ensino fundamental. Percebe que o objetivo do ensino naquela época não procurava contemplar a contextualização dos conteúdos e sua aplicabilidade no cotidiano dos alunos, como relata: “Então que eu percebo, fazendo um paralelo, é que hoje o professor tem a vontade de fazer com que o aluno tenha uma criticidade, que ele pense e aja pela sua própria vontade. Hoje, enquanto docente, a minha preocupação maior é justamente fazer com que o aluno use das informações que ele obtém na sala de aula, para poder usufruir na sua vida. Para ter sentido. Se não fica somente naquela *decoreba*”. Comparando sua experiência enquanto aluna com sua atuação docente, afirma que sua perspectiva hoje, enquanto supervisora do PIBID, é favorecer ao aluno a integração das informações apreendidas na escola com sua aplicabilidade em sua vida cotidiana. Sua intenção é superar o entendimento do ensino como simples acumulação de informações.

Ainda sobre essa perspectiva, a professora P4 afirma, analisando suas aulas e sua trajetória profissional, que passou a perceber, em relação aos conteúdos desenvolvidos em sua disciplina, que os alunos têm necessidades e possibilidades diferentes de compreensão em cada etapa de seu desenvolvimento, e que é possível organizar e estabelecer os conteúdos que são mais pertinentes a cada etapa de sua formação, como relata: “[...] às vezes o livro traz: ‘vamos trabalhar fotossíntese’, mas para um sexto ano que não tem maturidade para trabalhar isso, então vamos deixar a fotossíntese lá para o ensino médio [...]”. Para Freire (1996, p.30)

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Os caminhos percorridos pelos docentes em direção a sua escolha profissional são múltiplos. Para a professora P14, ser professora não foi somente uma escolha sua, mas foi influenciada das vivências e experiências que foi construindo ao longo de sua vida. A realidade social que vivenciou direcionou suas escolhas. Considerava a docência um desafio pessoal. Desafio que resolveu acatar como escolha profissional: “[...] a vida foi me empurrando para o lado da profissão. Não que eu tenha escolhido assim de coração, mas foi realmente eu gostar de vencer desafios e de estar com pessoas e de fazer cada dia diferente e aceitar o que é diferente e o que não dá certo muitas vezes e não me frustrar”. Ela queria ultrapassar esse desafio e mostra para si mesma ser possível. Além disso, como relata, não havia muitas opções de trabalho naquela época para uma mulher bióloga. Sua família a incentivou a seguir como docente, pois as poucas opções de trabalho eram distantes e em regiões remotas do Estado, o que poderia ser perigoso para uma mulher jovem e solteira naquela época. Além do mais, a sociedade não via com bons olhos essa relação. Como relata: “[...] e eu tinha propostas como bióloga também, só que eram assim ‘trabalhar lá em São Sepé, na pedreira, de sei lá sabe quem’, e eu, menina, nova, e o meu pai me aconselhava ‘olha pode ser perigoso’, poucos recursos para me manter em um hotel e trabalhar como bióloga”.

Para P1, sua escolha foi motivada pela dinâmica que percebe na construção dos conhecimentos na área das ciências: “[...] aquela questão que nunca nada está pronto, a gente está sempre se atualizando, então isso me motivou para cursar Ciências Biológicas”. Já a professora P8 percebe que, em sua escolha profissional voltada para a docência, nunca esteve afastada da pesquisa. Apesar de oscilar entre as escolhas que tinha para seguir em sua carreira

profissional, conclui que, a partir de suas experiências e vivências nos estágios que realizou e nas duas graduações que cursou, a opção pela licenciatura deu-se pela afinidade e identificação com a docência: *“Acabei terminando o curso tanto na licenciatura quanto no bacharel, mas a opção foi a licenciatura. [...] Não foge da pesquisa, mas dentro da educação, sim, então foi mais ou menos assim que começou a minha caminhada dentro da educação, no meio do caminho a gente fica um pouco perdido assim será que vai por aqui, será que vai por ali... mas acho que optei pelo caminho que eu gostava mais”*. Sua fala demonstra afinidade com a escolha que fez, e por mais obstáculos e dificuldades que possa enfrentar é feliz naquilo que faz. Não há como ser um bom professor se não se identifica com o que faz; primeiro precisa gostar da profissão para depois ser um bom profissional. Os docentes acima citados, apesar dos diferentes percursos de formação, têm em comum a identificação com a profissão a partir de sua prática docente, bem como compreendem que o professor precisa continuar a aperfeiçoar a sua formação. Assim, encontram no PIBID a oportunidade de ter a continuidade em seus estudos, como complementa P1: *“Às vezes tem programas que te dão um diferencial negativo, o PIBID não! Ele só tem a acrescentar!”*.

Refletindo sobre sua prática no passado, a professora P4 percebe mudanças significativas em sua atividade pedagógica. Descreve que se via muito limitada a metodologias tradicionais baseadas na transmissão do conhecimento. Tinha no livro didático sua principal fonte de informação e guia para suas aulas, que eram desenvolvidas de forma mecânica e tinham como objetivo transmitir os conhecimentos aos alunos, como diz sua fala: *“[...]acho que na minha prática pedagógica, eu vejo um crescente, hoje eu consigo olhar para trás e ver que as coisas não são daquela forma, a gente era engessado em um livro. A gente não conseguia sair de lá, tudo era mais mecânico do que humano, tudo era mais técnico, passar a matéria”*. E, como afirma P9: *“É muito legal tu ver a caminhada, a construção, tu comparar como nós fizemos e como estamos fazendo agora”*. Reconhece também que sua percepção sobre a prática docente mudou, e deve esse fato ao amadurecimento profissional. Observa hoje aspectos que não considerava no passado, como a percepção do aluno como um sujeito, um ser que tem etapas de desenvolvimento e de acordo com as quais tem diferentes necessidades. O docente pode então selecionar conteúdos que darão suporte de forma adequada a cada etapa. Segundo P4: *“[...] hoje eu vejo que a gente já consegue olhar para o aluno, ver que tem ali uma pessoa [...] começar a selecionar dentro daquele conteúdo o que você vai trabalhar, o que é importante, o que é fundamental”*.

A professora P9 relata que, com a realização das atividades práticas concomitantes com as teorias nas aulas, pôde refletir sobre sua atuação como docente, percebendo suas falhas e limitações. Dessa forma, compreendeu que poderia mudar suas aulas e contribuir para uma melhor aprendizagem dos seus alunos. Como descreve P9 em seu relato: *“E isso foi bem interessante, pois eu estava pecando nessa situação. Eu estava muito preocupada em vencer conteúdo, porque iria me atrasar, mas eu estava na verdade atropelando a vontade do aluno, desrespeitando o que eles gostariam. E agora eu percebi que dessa forma a aula flui bem melhor”*.

O PIBID trabalhando com temas contextualizados traz questionamentos para o professor, que reflete mais sobre suas aulas, contribuindo assim para que repense suas práticas. P5 afirma que *“O PIBID faz com que ele perceba coisas atuais e venha a questionar também a aula de Biologia e isso contribui muito para a nossa formação continuada”*. A professora P14 salienta que também tem percebido mudanças em sua prática, especialmente em relação aos conteúdos que desenvolve em suas aulas. Ela afirma: *“Claro que a Biologia é ‘conteudista’, é, tu tens que decorar, mas a partir disso pensar um pouquinho a respeito, por que é que estou vendo isso aqui?! Qual é o objetivo disso aqui, não só sendo a decoreba, eu tento muito isso nas minhas aulas, mas nem sempre dá certo”*. A docente procura estabelecer, em relação aos conteúdos trabalhados nas suas aulas, uma atitude de reflexão para com os objetivos que propõe, no qual procura indicar um sentido para o ensino desses conteúdos. Reconhece, porém, que apesar de seu esforço nem sempre consegue alcançar esse objetivo.

A professora P9, por sua vez, reconhece que dificilmente utilizava outras metodologias em suas aulas além de aulas expositivas. Ela conta: *“Então estava muito focada em mostrar slides, em explicar o conteúdo e fui meio que ‘escanteando’ a prática do laboratório, a prática, o manuseio, aquela curiosidade de eles descobrirem”*. A professora P3 também afirma: *“Então agora tento mais colocar alguma atividade mais prática. Nem sempre a gente consegue por ter essas turmas grandes que são muito bagunceiras que não se consegue trabalhar”*. O professor, apesar de ter clara a necessidade de desenvolver suas aulas de forma diferenciada, não baseadas nos modelos tradicionais de ensino que vivenciou em sua formação básica, e cujo modelo ainda é praticado no contexto da escola, dificilmente consegue conduzir suas práticas por caminhos diferentes e acaba por reproduzir as metodologias de seus professores. Como confirma P4: *“[...] , mas a gente acaba vendo que no dia a dia acaba sendo como a gente foi formado naquela aula tradicional, nos modelos tradicionais”*. Quando optou por ser professora, percebeu que não poderia ser como eram seus mestres e, como afirma, reproduzir as práticas que observava

no seu cotidiano enquanto aluna. Dessa forma, procura corrigir e refrear tal prática: “[...] e quando a gente opta por ser professor a gente procura não ficar repetindo os mesmos erros[...]”.

Ao analisar as dificuldades enfrentadas na escola com relação às influências que a formação inicial tem sobre suas práticas, os docentes identificam no PIBID um recurso que os incentiva a se qualificar, refletir e reconstruir sua docência com os momentos de trocas e compartilhamento que o convívio dos docentes com os bolsistas na escola proporciona. P9, sobre esse aspecto, diz: *“Aquele professor que às vezes se sente meio limitado, ou às vezes tem algum medo mesmo ‘há eu queria inovar, mas tenho dificuldade, não sei como fazer!’ Tem aquela mente dos jovens, dos bolsistas que estão na universidade, que te trazem esse mundo mais atualizado, nem que o professor não se atualize, mas que traz essa novidade, e que possibilita que eu possa modificar a tua maneira de ensinar”*. Assim, o PIBID oferece aos docentes mais experientes a possibilidade estabelecer novos referenciais, reconstruindo e remodelando seus conhecimentos a partir das vivências no programa, como salienta P9: *“E o professor que já está lá na escola, às vezes há muitos anos afastado da universidade consegue fazer esse link então”*. E como acentua P1: *“[...] e a própria aula, se fiz uma aula e deu certo, a minha tendência é repetir e ainda aprimorar, se vi que não foi como o esperado mudo”*. Isso propicia ao docente observar sua prática e sobre ela traçar considerações na perspectiva de alcançar uma melhor qualidade em suas aulas.

Para Bortolini (2013, p. 6), a escola, que antes era vista apenas como uma organização *“cumpridora apenas de objetivos burocráticos”*, assume hoje o papel de *“organização social, cultural e humana”*, na qual todos que estão envolvidos direta e indiretamente em sua realidade (comunidade familiar, professores, alunos, gestores, dentre outros) têm importância fundamental, pois todos fazem o cotidiano escolar acontecer. Ao assumir novas responsabilidades, especialmente que não estejam relacionadas a sua prática cotidiana, o professor tem diante de si a necessidade de apropriar-se de conhecimentos que antes não faziam parte de sua prática. Ao mesmo tempo, passa a responder pelos resultados dessa nova função assumida – seus erros e conquistas. A professora P9, ao fazer uma autoanálise de seu desempenho enquanto supervisora no ano anterior de trabalho, reconhece que seu entendimento inicial sobre as ações do PIBID compreendia apenas o desenvolvimento de atividades de monitoria e substituição dos professores pelos bolsistas. Não havia ainda compreendido a extensão do programa e a complexidade de atividades e relações que poderiam ser desenvolvidas. Como relata P9: *“Fazendo uma avaliação eu pequei bastante enquanto*

*coordenadora no ano passado, porque como eu não tinha aquele embasamento, aquele conhecimento, eu achava que eles deveriam vir na escola realizar uma prática, uma substituição eles entram como professores, e isso estava bom*". Seu entendimento era que as atividades previstas pelo programa compreendiam apenas a inserção dos bolsistas como 'estagiários' e 'substitutos', proporcionando a vivência de sala de aula aos bolsistas envolvidos com o projeto. Em sua compreensão, observando o passado vivenciado, pode perceber novas perspectivas em relação ao PIBID, reelaborando seus referenciais.

A formação continuada e permanente, compreendendo a educação como algo que não está pronto, acabado, verdadeiro, impessoal e fragmentado, mas sim que precisa ser reinventado e reconstruído num processo permanente (FREIRE, 1996), precisa constituir-se em um processo que permita auxiliar o professor a suprir as carências que identifica em sua formação, proporcionando a atualização contínua do professor. Assim, o PIBID, nessa perspectiva, auxilia os docentes nesse processo. A fala da docente P4 expõe que as atividades de formação complementar das quais deixou de participar em sua formação acadêmica se refletem nas carências que identifica durante sua vivência enquanto professora. Esses momentos de formação complementar, que durante a graduação foram ignorados por motivos especialmente relacionados à questão financeira da docente, hoje se refletem em sua prática: “[...] não valia a pena largar o trabalho para uma monitoria, financeiramente, é claro, que como experiência, hoje sinto falta, eu sempre senti falta”.

A docente P3 descreve como encontrou no PIBID apoio para suas necessidades enquanto outros espaços não conseguem oferecer o suporte para preencher as lacunas que identifica em sua prática: *“Tanto também as apostilas eles também me emprestam, eu tiro cópia, isso eu tenho feito e notado e tenho conseguido mais material que têm me ajudado nas duas escolas onde trabalho, do que até estar procurando em palestras ou seminários. Tem sido mais produtivo o contato com os bolsistas do PIBID, do que ir nos seminários. Consegui muito mais material, muito mais informação através do projeto do PIBID do que fora*”. Ela ressalta especialmente a oportunidade de enriquecer os seus conhecimentos práticos.

Outro enfoque ressaltado pelos docentes em relação ao PIBID diz respeito à oportunidade de contato com docentes de outras áreas. Trabalhos interdisciplinares não são ainda realizados em grande parte das instituições escolares. Desenvolver atividades nessa proposta encontra muita resistência por parte dos docentes. Essa proposta de trabalho é uma das estratégias fomentadas pelo PIBID. Participando de reuniões com outros docentes de áreas diversas da sua, a professora P2 identificou como são diferentes as concepções docentes em

cada área do ensino. Os professores pensam diferente, motivo que possivelmente os levou a atuar em áreas diferentes. Mas, apesar disso, ambos trabalham com o mesmo objetivo: construir conhecimentos com seus alunos. Seu foco de trabalho está direcionado para buscar o êxito no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo seu foco o aluno, as trocas entre as áreas favorecem a construção de diferentes metodologias de trabalho para que os objetivos sejam alcançados, como salienta P2: “[...]nós que temos a mente científica pensamos diferente das pessoas da música e da dança em suas falas, e também da matemática, tu vês como é diferente essa construção de tu falar, do teu raciocínio e isso é muito legal, e te leva também a tu tentar construir as coisas de forma diferente”.

Além de auxiliar os docentes na perspectiva da sala de aula, as positivities do PIBID se estendem também a outras necessidades dos docentes. Devido à função profissional que assumiu como diretora da escola, a professora P6 considera importante estar no PIBID, pois está acompanhando os bolsistas em sala de aula. Essa possibilidade, de certa forma, a deixa próximo de sua área de formação: “Mas aí o PIBID veio nesse sentido que pelo menos tu estás dentro da educação! Mesmo que tu saíste da sala de aula. Porque daí parece que tu ficas pelo menos dentro da educação”. A professora também compara seu aprendizado em supervisionar os bolsistas ao seu relacionamento com a equipe de professores e funcionários da escola que administra. O PIBID possibilita ver novas formas de desenvolver suas atribuições enquanto diretora: “Eu acho que auxilia até na questão de como lidar como supervisora deles e como lidar com os meus professores lá. Porque a gente tem a coordenadora, supervisora e os bolsistas, tem esses três, esse triângulo. Então a gente está ali sob muitas orientações e o jeito que muitas vezes a coordenadora dá para eles as orientações, é um jeito que eu daqui a pouco posso organizar lá na escola algumas coisas”. Afirma que aprende observando como a coordenadora dirige e orienta os seus subordinados (bolsistas/supervisores), perspectivas de como trabalhar com sua equipe na escola: “E a forma como são ditas algumas coisas, [...]. Poderia fazer algumas coisas assim lá na escola! Dizer assim desse jeito para os meus professores, isso como diretora agora, e supervisora da escola. E isso foi uma coisa, que eu aprendi”. E assim reconhece como aprendizado relativo ao PIBID as reflexões que a fizeram repensar a forma de trabalhar com sua equipe na escola, mediante as práticas vivenciadas e observadas nas estratégias utilizadas pelos coordenadores na administração e orientação de seus subordinados.

É unânime o entendimento de que a formação docente inicial é insuficiente para oferecer todo o suporte que o professor precisa para efetivar sua prática docente na escola. A realidade

é dinâmica e a formação do professor caminha junto com ela. As necessidades surgem a cada dia a partir do confronto com a realidade. É então que o professor passa a articular sua bagagem teórica aos desafios a enfrentar a fim de buscar suporte e definir os caminhos a seguir.

Os docentes descrevem a insegurança que sentiram ao se deparar com a sala de aula no início de sua carreira docente. Presos às concepções de seus mestres, que os formaram, passaram a exercer uma prática tradicional, não por desconhecer novas possibilidades, mas pela insegurança de nunca as ter vivenciado. Encontram, porém, no PIBID, uma alternativa capaz de auxiliar na superação dessas dificuldades, diferentemente de outras propostas de formação continuada que, mesmo sendo realizadas dentro da escola, estão desconexas da realidade que se propõem auxiliar. O diferencial do PIBID está em preocupar-se e ocupar-se da realidade da escola em que está inserido e, a partir do contexto dessa realidade e do levantamento de suas necessidades, desenvolver propostas de intervenção que serão implementadas na escola pelos bolsistas, mas sob a supervisão do professor da escola, que tem diante de si um cenário mais ampliado das necessidades para as quais precisa estar preparado.

Por tudo isso se conclui que, parafraseando Veiga (2010), o professor é um profissional inacabado, inconcluso, que inicia um processo que não terá fim. Necessita de uma fundamentação teórica que lhe dê suporte para exercer uma prática profissional de qualidade conectada à realidade em que está inserido, consciente de que sua formação está pautada na prática como ponto de partida e de chegada do processo.

### **5.1.3 PIBID como motivação para mudanças**

*[...] então o que posso dizer que continuo a mesma, é que eu estou sempre mudando e o que posso dizer que não continuo 'na' mesma é porque estou sempre mudando!*  
(Trecho da entrevista da professora P2).

Com a intenção de contribuir no processo de formação docente, o PIBID vem se constituindo como uma possibilidade que favorece aos professores continuar sua formação a partir das diferentes possibilidades que desenvolve como, por exemplo, as atividades de estudos sobre a educação. A professora P6 comenta que se sente muito motivada e afirma: *“Estou me sentindo uma aluna, renovada! No sentido de poder dedicar um tempo para estudar e estar junto com eles. E isso me faz muito bem, esse fato de ser referência para eles”*. A afirmação destaca a importância que o docente confere à oportunidade de buscar uma formação continuada para atualizar-se. Não apenas para que possa manter-se bem dentro da profissão no

sentido profissional, mas para que possa estabelecer um ambiente de satisfação e realização pessoal fundamental para um bom exercício da profissão.

Segundo Imbernón (2010, p. 109), *“Vivemos em uma época de importância do trabalho em grupo, dos vínculos afetivos entre os professores, das decisões coletivas, da participação de outros setores sociais no campo da educação”*. Mas, ao mesmo tempo, a realidade das escolas causa grande dificuldade aos docentes, especialmente devido à diversidade dos alunos e suas realidades sociais e ao pouco apoio das instituições educativas. Esse cenário muitas vezes gera um ambiente de desmotivação, que leva o docente a desanimar, contribuindo para *“[...] o desinteresse e a angústia, quando não a desesperança, o abandono do compromisso e a depressão.”* (Ibid, p. 109). Para Imbernón, uma possibilidade para o enfrentamento dessa realidade seria uma formação que valorizasse as emoções dos professores. Assim ajudaria no desenvolvimento pessoal dos professores, em sua profissão, na qual a fronteira entre o pessoal e o profissional não se pode definir, favorecendo a motivação para a prática e uma melhoria das relações entre os docentes e deles com os alunos.

Observa-se, pois, que a formação continuada, nesta perspectiva, extrapola a perspectiva de simples capacitação, que em geral reproduz modelos atuais de ensino e que ainda concebe o professor como simples técnico, transmissor de saberes. Para Pimenta (2008, p.15), na sociedade contemporânea cada vez mais é evidente a necessidade de investir na formação docente, inicial e continuada *“[...] enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”*.

Essa percepção dos docentes sobre as possibilidades que o PIBID traz para contribuir com sua formação e qualificação enquanto docente vem ao encontro do cenário em que se insere a sociedade atual, um cenário que demanda constante refazer profissional. Como comenta Behrens, (2005 p.55)

A ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa enfatizar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. Precisa estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos. Acrescida da valorização da ação reflexiva e a disciplina tomada como capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento instiga o aluno a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela.

Participar no programa faz o professor desacomodar, motivando-o a buscar novas estratégias de trabalho para ser exemplo positivo para os bolsistas que os estão acompanhando nas aulas. P13 afirma: *“Eu acho que me ajudou muito, me motivou bastante e me desafiou.”*

*Porque tu tens um Pibidiano junto contigo na sala de aula [...] e tu não quer fazer feio, não quer pegar um livro didático e vamos copiar as 10 questões, e depois os alunos vão para a universidade e dizem ‘mas há aquela professora fez uma atividade assim... daquela seguinte forma’*”. A professora P11 também descreve: *“O PIBID me reavivou, me deu um novo gás nas aulas”*. A partir de sua fala pode-se constatar que as atividades do PIBID desenvolvidas na escola proporcionaram mudanças na prática da docente mediante a supervisão das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência. De acordo com a fala de P11, as mudanças ocorreram especialmente em relação aos aspectos metodológicos utilizados em suas aulas. Assim, ao se engajar na função de supervisora, pode perceber a necessidade de mudanças em sua prática na sala de aula e, como aponta Bocchese (2008),

[...] se estão suficientemente motivados, são capazes não só de se engajar inteiramente – pensando, sentindo, agindo – na consecução do que desejam, como também de justificar suas ações, explicando as decisões tomadas com base nos juízos, sentimentos e valores que o orientam (BOCCHESE, 2008, p. 22).

Experiências de formação docente continuada como o PIBID têm um diferencial no sentido de promover a autonomia do professor e o colocar em contato com novas práticas que pode desenvolver em suas aulas, bem como realizá-las em diferentes ambientes. Esse diferencial motiva o docente a se envolver nas propostas do programa. A professora P5 desempenhou a função de supervisora durante o ano de 2014 no programa, mas, como ingressou no mestrado, como bolsista não pode continuar como supervisora. No entanto, apesar de seu afastamento à frente da supervisão, optou por considerar as contribuições do programa para sua formação, não se afastar do PIBID. Ela relata: *“Na verdade, eu fui supervisora no ano passado, de março do ano passado até março deste ano e neste ano eu sou somente **colaboradora, sou supervisora voluntária**”* (grifo nosso). Em outro trecho, reafirma sua percepção acrescentando que o PIBID é bem visto pelos demais profissionais/professores da escola: *“Eu vejo que todos veem muito bem o PIBID ele é uma contribuição muito boa para todos”*.

A formação continuada tem como função básica contribuir para o professor ampliar e alterar de maneira crítica a própria prática. Como afirma Perrenoud (2002), essa mudança ocorre diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo. Comungando com essa reflexão, Falsarella (2004, p. 50) entende que

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Um dos momentos destacados pelos professores são os seminários e eventos organizados pelo PIBID em que eles têm a chance de participar. Reconhecem, nos seminários que têm a oportunidade de participar, a riqueza dos momentos de partilha de experiências nos quais podem reunir ideias para inspirar sua prática nas escolas. Conforme a professora P13: *“Nos seminários do PIBID como a gente aprende situações novas ‘o que a gente pode fazer para melhorar a prática?!’ Eu acho excelente! Já passei por dois seminários do PIBID, [...] no ano passado apareceu muita coisa diferente, assim, te sentes então motivado também a fazer bonito, nessa parte os outros campus trabalham muito bem as Ciências Biológicas, cada ano trazem coisas diferentes”*. Ao vislumbrar os demais projetos e experiências praticados por outras escolas e professores, o docente aguça seu desejo por também desenvolver novas atividades, evidenciando que as atividades contribuíram para atualização dos saberes e práticas e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento profissional.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Como docente, a professora P8 tem a intenção e o desejo de continuar se aperfeiçoando, ampliando e aprofundando seus conhecimentos sobre sua profissão. Reconhece que foi o PIBID que a desacomodou e a incentivou a buscar novas aprendizagens e conhecimentos, como relata: *“[...] não é essa a minha ideia (parar de estudar), acho que a tendência é crescer, é ampliar, não quero me acomodar. Não quero achar que aqui está bom. Não! Eu quero cada vez mais buscar novas formações e essa foi uma das mexidas que o PIBID trouxe”*. Sua fala é complementada pelo relato da docente P14 que afirma sobre o PIBID e suas influências: *“Ajuda a dar uma renovada, e eu me mobilizo, eu saio um pouco daquela coisa que o professor fica de zona de conforto: ‘não preciso fazer muito, sou professor estadual’, ‘tenho aluno esse ano, tenho aluno ano que vem’, já tem o programa pronto para o ano que vem”*. A professora P13 afirma ainda sobre esse aspecto: *“[...] desacomoda bastante e é bom é como se colocasse combustível novo na gente”*.

Imbernón (2010) ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas

do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta para mudança e transformação no contexto escolar. Assim,

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

A professora P13 considera a participação no PIBID e a interlocução que estabelece com os bolsistas como um importante motivador para cada ano letivo que inicia na escola, como relata: *“Sempre no início do ano quando eu faço uma fala inicial com os bolsistas, quando estou junto com a diretora, sempre digo que eles são a mola propulsora da escola e que me sinto bem junto deles. Eu me sinto jovem [...] acho que modificou e eu melhorei bastante neste processo”*. A docente P12 relata também como se sente motivada por estar participando no PIBID. Relata que a escola percebe sua motivação: *“Quando eu chego na escola todo mundo já sabe que tem PIBID, porque vou de camiseta, (a camiseta do PIBID) porque praticamente não uso camisetas! E desde que estou no PIBID o meu uniforme de terça e quinta é a camiseta! Eu nunca hesitei em colocar a camiseta! Pelo contrário, fico muito orgulhosa!”*.

O ser humano em todo percurso da sua vida necessita de motivação para desenvolver ou realizar suas atividades. De acordo com Bzuneck (2009), o termo *motivação* genericamente corresponde a um motivo que impulsiona o indivíduo a agir, podendo ser em função de fatores internos ou externos, o qual determinará o seu comportamento, desejos e sentimento. No contexto escolar, a motivação tem sido um fator relevante a ser estudado e compreendido tanto no processo de aprendizagem dos alunos como nas estratégias de ensino adotadas pelos professores. A educação escolar tem percorrido caminhos difíceis e infelizmente vem sendo aos poucos desvalorizada, e esse quadro pode condicionar alunos e professores a se sentirem desmotivados, desacreditando uma educação capaz de transformar o indivíduo. Além disso, segundo Fernandes e Rocha (2009, p. 7), é preciso ter em mente que,

[...] o trabalho do professor é repetitivo, com intensa concentração em uma mesma tarefa por um período prolongado, excessiva carga de trabalho, tempo insuficiente para completar tarefas, falta de interesse por parte de colegas de trabalho gerando conflitos entre si, com a família e com os alunos.

Ao iniciar sua carreira, os docentes demonstram que se sentem mais inseguros, possivelmente pela falta de experiência ou pela novidade que a situação em questão possa ter

suscitado. Ao se depararem com o novo, a tendência é desestabilizar seus conhecimentos, especialmente os que ainda não estão assimilados. A partir da imersão na situação ou do contato com o objeto desconhecido, passa a reorganizar as estruturas cognitivas para assimilá-los em seu aparato de conhecimentos e assim constituir a capacidade de articular esses conhecimentos e colocá-los em prática (PÁDUA, 2009). A docente P8 relata que hoje se sente mais segura, com uma gama maior de conhecimentos com os quais consegue com mais facilidade transitar em meio às situações que o cotidiano lhe apresenta. Percebe que, no início de sua carreira profissional, sentia-se mais motivada em relação às suas expectativas iniciais sobre a docência, como descreve: “[...] acho que é isso que posso avaliar do início da minha prática até hoje assim. Lá no início um pouco mais insegura, mas um pouco mais motivada, [...]. Eu acho que eu tinha no início a mesma vontade e os mesmos ideais que eu tenho hoje, mas eu me sentia mais motivada. Não que hoje não esteja, estou sim motivada. Mas sentia que no início, quando ainda não havia me deparado com algumas cobranças, com algumas dificuldades que a escola pública traz, estava muito empolgada e, ao longo do tempo, você vai passando por algumas dificuldades que vai deixando menos motivada”.

Ao longo da carreira, pelos diversos obstáculos que a realidade das escolas impõe aos professores, dificuldades surgem no trabalho dos docentes. A professora P11 relata: “[...] porque a gente fica às vezes frustrado de estar há muito tempo no magistério, eu não estou há tanto tempo assim, seis anos fez agora, mas imagina os colegas que estão há mais tempo”. Esses impasses afetam a disposição e o interesse dos professores em desenvolver com entusiasmo suas funções e atividades. A possibilidade que o PIBID traz, de interação com acadêmicos em formação e com a universidade, possibilita ao docente visitar suas concepções, bem como ter acesso a novas perspectivas desenvolvidas na academia. Favorece assim que o professor volte a encontrar entusiasmo em sua profissão, como conclui P11: “[...] me animo, ao ver assim os bolsistas! São novinhos, têm a juventude, têm um ‘gás’ ainda, então tu vais entrar no pique, tu volta ao pique”. O convívio com o cotidiano da escola, suas particularidades, cobranças e desafios fazem que o docente passe a exercer com menos entusiasmo sua função, fazem ele passar por crises que modificam sua relação com suas convicções e desejos pessoais de inovar e mudar a realidade da escola – argumento de muitos docentes em suas experiências iniciais (HUBERMAN, 1995).

O PIBID oferece ao professor oportunidades de encontrar alternativas para suas dificuldades e novas estratégias que eles podem aperfeiçoar e reconstruir, apropriando-se delas para desenvolvê-las em sua escola, em seu contexto. O professor P8 em um trecho de sua

entrevista diz que “[...] essa troca com as outras escolas que tem PIBID, também é muito interessante. Às vezes a gente passa uma ‘semaninha’, muitas vezes sem ideias, vai na reunião do grupo na quinta feira e a gente escuta, ‘mas olha que ideia!’, vamos aperfeiçoar e vamos levar para a escola e vamos ver se vai dar certo, então é muito bom!”. Devido a muitos motivos e dificuldades, o professor se encontra imerso em momentos de estagnação profissional. Ao conviver com novas experiências que o PIBID proporciona, recebe um novo estímulo que renova suas expectativas. Nessa perspectiva, o PIBID oportuniza o questionamento que faz o professor refletir sobre suas vivências, questionar suas ações e agir de determinada forma, como relata P8: “[...] ele vem trazer esse ‘gás’, ele vem estimular, ele vem questionar”. Assim, as experiências proporcionadas pelo PIBID possibilitam aos docentes vivenciar colaborativamente processos de consolidação e revisão dos saberes profissionais.

Mediante os relatos constata-se que a atividade de supervisão no âmbito do PIBID, além de propiciar melhorias na prática profissional, incentivou a busca pela qualificação *lato sensu*. O professor P1, descrevendo sua percepção de como o PIBID contribuiu para sua formação continuada, afirma: “[...]se eu já tinha uma vontade de me reciclar e de continuar trabalhando, com o PIBID isso aumentou muito! Triplicou essa vontade, então tanto que eu estou estudando de novo. Eu estou fazendo meu pós e outro curso paralelo, só não estou fazendo mais coisas porque eu não tenho tempo”. Assim, além de contribuir com a qualificação da formação docente na escola, o PIBID motiva os docentes a buscarem outras qualificações e aperfeiçoamentos. A docente P13, após dois anos como supervisora do programa, diz que pretende se especializar e cursar o mestrado na área da educação: “Eu quero mais, e estou pensando no mestrado. Não dá para parar. E tem também as bolsas de estudo que são uma oportunidade que não dá para perder, agora estou me movimentando nesse sentido, vamos ver o que vai dar então!”. Também a docente P4, que está na função de supervisora há um ano, afirma que o PIBID a “[...]incentivou para o mestrado”.

Como os demais professores, a docente P5 entende que a formação é um processo: “De forma alguma acho que minha formação vai terminar algum dia”. Os professores reconhecem a necessidade de formação permanente, mas, ao mesmo tempo, nas formações oferecidas pelas escolas e pelo Estado, não encontram suporte e motivação para suas necessidades, como complementa P5: “Porque às vezes tu achas que na escola que tem algumas formações continuadas que poxa vida! Que se não fosse convocada não iria! Porque tu sabes que não vai te acrescentar em nada. Esses cursos de poucas horas que o Estado oferece para nós, não valem tanto a pena como a participação no PIBID”. Essa docente revela seu descontentamento

com algumas formações que teve a oportunidade de participar na escola e, ao mesmo tempo, reconhece que o PIBID favorece oportunidades de formação continuada mais efetivas para sua qualificação profissional. É fato que, em muitos setores da sociedade, especialmente na mídia, tem se alargado o interesse público pela coisa educativa. Percebe-se uma ampliação de propostas de formação e qualificação profissionais cada vez mais acessíveis aos docentes. Mas, apesar da facilidade de acesso, não se pode afirmar que a estrutura pedagógica oferecida por tais propostas possa dar suporte às necessidades de qualificação dos docentes. Como afirma Nóvoa (2009, p. 22)

Muitos programas de formação contínua têm se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Nóvoa (2009) salienta, dessa forma, o diferencial que o PIBID vem oferecendo aos docentes no que diz respeito às oportunidades de ‘*dialogar*’ e ‘*partilhar*’ com os demais docentes seus saberes e dificuldades a fim de encontrarem suporte para a reconstrução de sua prática. Além disso, Nóvoa faz uma crítica a atual estrutura de formação de professores, em que ‘*estudiosos*’ realizam estudos sobre os problemas da profissão, e esses estudos ficam no papel e os problemas continuam na escola. O PIBID pode ser um caminho para uma possível mudança em relação a isso, pois são professores auxiliando na formação de novos professores e se reconstruindo como profissionais na sua realidade contextualizada com os seus problemas, ou seja, são professores refletindo sobre seus problemas e juntos buscando soluções para eles. Assim:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 2009, p. 15).

Sobre a formação continuada, refletindo a partir de estudos que realizou, a professora P4 afirma que o modelo de formação continuada oferecido atualmente pouco contribui para a mudança do fazer pedagógico do professor: “[...] eu estava estudando agora que não tem

*formação de 20 horas, de 40 horas ou de 50 horas que modifica o fazer pedagógico do professor. Então realmente tem que ser essas coisas de longa duração, para a gente começar a pensar, pensar dessa forma, (re)planejar, porque a gente sabe que toda a mudança é difícil [...]”*. Para que a formação cumpra com sua função de auxiliar o professor no aperfeiçoamento de sua formação é necessário repensar com profundidade sobre suas concepções e práticas reavaliando todo seu fazer docente. Nóvoa (2009) entende que a formação docente, para ser efetiva, precisa que o professor assuma-se como autor. Argumenta que na escola esse processo tem a possibilidade de alcançar seus objetivos. Afirma:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (Ibid, p. 18)

Para Nóvoa (1992, p. 31), “[...] *toda a formação encerra um projeto de ação e de transformação*”. Assim, podemos dizer que formação diz respeito à ação. Esse processo exige motivação, envolvimento, uma constante necessidade de ir e vir com suas práticas.

[...] a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenções, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992, p.28).

Portanto, podemos observar a importância e necessidade da formação continuada, pois, segundo Tardif (2007, p.287), “*as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente*”. Então para tanto se faz necessário a continuidade dos estudos durante o fazer docente.

Analisando sua prática no início de sua carreira docente, os professores afirmam que sua motivação inicial era maior, possivelmente pela emoção que envolve o momento de ingresso na docência. O início da carreira docente é um momento em que professor planeja objetivos sem ter muita noção de sua viabilidade e possibilidade de execução. Ao surgirem obstáculos e dificuldades, aquela motivação utópica dá lugar à motivação mais realista, ciente das limitações a que podem estar sujeitos os planejamentos que realiza.

Momentos de estudo que envolvem as atividades do PIBID motivam o professor a buscar novos aprendizados em diferentes espaços de formação continuada, como foi observado

nos relatos dos docentes. Além disso, o professor, ao estar motivado, sente prazer no que faz. Aspectos motivacionais são importantes fatores quando se pensa no processo de ensino e de aprendizagem. O docente quando desmotivado, não é capaz de motivar seu aluno para o aprender e muitas vezes deixa-se levar pela rotina da sala de aula, não buscando alternativas para as mesmas práticas que condena.

#### **5.1.4 - Em síntese...**

Relativo ao PIBID, é possível vislumbrar uma perspectiva de mudança. Ao analisar os relatos que descrevem as práticas dos professores, pode-se identificar indícios de que as ações do PIBID têm provocado uma inquietação nesses profissionais, que se mostram seduzidos a utilizar outras metodologias também em suas aulas. Não se pode afirmar que seja uma mudança em suas concepções, mas um princípio de mudança, uma indicação de que o professor passou a questionar-se em suas práticas.

Nota-se que as propostas que o PIBID integrou à realidade dos docentes têm auxiliado na construção de novas formas de desenvolver suas práticas, bem como têm ampliado suas concepções sobre muitos aspectos relacionados à educação, em especial, os relacionados à aprendizagem de seus alunos. Pode-se perceber um encaminhamento para uma prática que preza a formação crítica do aluno, que valoriza a autonomia e elaboração própria, superando o entendimento do ensino como mera acumulação de informações.

Além das perspectivas relacionadas à sala aula, outras competências profissionais podem ser destacadas nas aprendizagens decorrentes da participação no PIBID. Os professores envolvidos na pesquisa não desempenham apenas funções docentes dentro do ambiente escolar. Atuam também na administração da escola e, para tanto, obtêm no PIBID, nos momentos de estudo e nas reuniões, subsídios que os podem auxiliar no desempenho dessas funções. Ao desempenhar a atividade de supervisão, o docente exerce a liderança sob um grupo que espera e demanda orientações para desenvolver suas atividades. Nesse sentido, o docente precisa tomar decisões e adotar posicionamentos a fim de organizar e dar sequência aos projetos e atividades que serão desenvolvidos na escola pelo PIBID, um exercício que o auxilia e o capacita, qualificando-o para o exercício das diferentes funções que desempenha dentro da escola.

O PIBID vem trazer à escola e aos docentes, de forma implícita e explícita, novas propostas e metodologias que podem ser ferramentas de mudança nas práticas dos docentes atuantes na escola. Isso não vem de forma impositiva, mas demonstrativa, com intenção de

motivar mudanças nas práticas dos professores. As atividades propostas pelos bolsistas em parceria com o supervisor têm estimulado o envolvimento dos docentes nas ações propostas pelo PIBID. Alguns professores acabam se envolvendo e se interessando pelas propostas e utilizando-as em suas aulas como maneira de diversificar suas práticas. Prova disso é a motivação que sentem em articular-se com o trabalho do PIBID mesmo afastados da função de supervisor.

O docente tem procurado no PIBID o auxílio para suas necessidades, em especial no que se refere as suas práticas em sala de aula. Busca qualificar-se a fim de suprir as carências e dificuldades quanto ao desenvolvimento e inovação no que diz respeito aos aspectos metodológicos. Encontra, porém, juntamente com essa perspectiva, a possibilidade de aprofundar-se não somente em aspectos práticos, mas também nas teorias que fundamentam essas práticas, dando continuidade a seus estudos.

O professor que atua na docência estará sempre em processo de formação. O próprio significado etimológico da palavra “processo”, derivada do latim *procedere* e que remete a “*avançar, mover adiante*” (ORIGEM DA PALAVRA, 2010), demonstra que a aprendizagem da docência, que perpassa pela capacidade de articular os saberes pertinentes à prática, é uma construção, um processo ao longo de sua caminhada. Considerando a complexidade que define a formação docente, compreende-se que o PIBID oferece importante suporte aos docentes nesse processo. Os reflexos da participação dos professores nas diversas oportunidades que o PIBID tem desenvolvido, tanto nas escolas como em diferentes espaços de estudos e compartilhamento de conhecimentos – como seminários e reuniões de estudos –, podem ser percebidos por meio de uma prática mais reflexiva que busca em seu cotidiano articular as teorias estudadas com as melhores possibilidades que se adequem a sua realidade, assumindo assim a autoria de sua formação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as situações, condições, atividades e vivências que vêm sendo oportunizadas pelo PIBID têm contribuído para a atualização dos saberes e práticas dos professores supervisores, proporcionando mudanças na prática docente mediante sua participação nas atividades desenvolvidas pelo programa na escola.

## 5.2 A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E O PIBID

Na presente seção, discutem-se as seguintes três categorias emergentes: *A prática docente e o PIBID*, na qual se apresentam aspectos relacionados às dificuldades apontadas pelos

supervisores no que diz respeito à prática docente e à percepção sobre a contribuição do PIBID na formação de novos docentes a partir do suporte dado pela experiência prática dos docentes na escola; *As mudanças efetivas na prática dos professores*, na qual se propõe analisar a qualificação da formação docente e as novas aprendizagens que o programa favorece à formação continuada; e *O PIBID como apoio ao professor*, na qual se discute o suporte pedagógico e operacional proporcionado pelo PIBID ao professor da escola, motivador da prática de novas experiências pedagógicas nas escolas.

### 5.2.1 A prática docente e o PIBID

*Esses alunos que têm a oportunidade de terem essa bolsa do PIBID, talvez não tenham ideia da importância e do ganho que eles estão tendo em conhecimento em comparação com os outros* (Trecho da entrevista da docente P9).

No contexto atual, formar professores capazes de atuar de forma crítica a partir de uma percepção da complexidade da prática docente no sistema educacional brasileiro constitui uma meta muito difícil (VILLANI *et al.*, 2008, MEDEIROS; CABRAL, 2006). O problema torna-se ainda mais complexo, segundo Villani *et al.* (2008), quando se pensa em unir autonomia com a originalidade nas propostas didáticas. Um dos grandes desafios para as universidades está na formação de educadores para o nível de educação básica, ou seja, na formação de professores que vão atuar no ensino formal, contribuindo para que os nossos jovens exerçam conscientemente a sua cidadania no que diz respeito a sua formação técnico-científico-cultural (SANTOS *et al.*, 2006).

Ser professor nos dias de hoje é algo desafiador, pois a realidade o depara com diversas barreiras na execução de suas atividades, sejam elas: falta de materiais e estrutura física nas escolas, indisciplina dos alunos, baixos salários, entre outros. É preciso muito empenho e dedicação para se tornar professor e atuar na educação pública. Assim, mesmo sabendo dos problemas que pode enfrentar, mas tendo consciência de que o sonho de ser professor é maior, os dilemas se tornam um desafio e o desejo uma meta de vida.

Como docente, a professora P4 relembra sua primeira experiência profissional. Conta a docente que foi ministrando aulas de Química em um contrato emergencial que iniciou sua carreira docente. Ao descrever a forma como essa experiência ocorreu, relata que não houve tempo de preparo nem apoio por parte de outros docentes e da direção: *“Minha experiência de sala de aula, me chamaram para trabalhar a Química, um contrato emergencial, cheguei na escola, para conhecer a escola e a diretora me deu uma caixa de giz ... e vai!”*. Esse relato

deixa transparecer que a docente se sentiu desamparada naquele momento, pois, como afirma em outros relatos, durante a vida acadêmica “[...]no estágio temos apoio e orientação[...]”. Porém, a realidade da escola aponta que esse apoio e orientação desaparecem por completo. É quando o docente precisa organizar seus conhecimentos, estabelecer caminhos para se firmar e tecer sua identidade profissional. Assim também a professora P14 descreve sua experiência de forma semelhante, reafirmando o valor da experiência de inserção no ambiente escolar que o PIBID proporciona aos futuros docentes, experiência essa que a docente comenta: *“Mas eles, os bolsistas, têm a vivência, que eu não tive. Caí de paraquedas em uma sala de aula, sem nenhum professor me dizer qual era o conteúdo que teria que dar! Pega uma caixa de giz e vai! Me deu só o título e te vira!”*.

Os docentes concordam que mudanças precisam ocorrer na formação dos professores para que se efetivem mudanças na educação. P2 afirma que, em sua percepção, *“[...] para mudar realmente só quando a educação investir forte na formação do professor, nas licenciaturas”*. Para contribuir com essas mudanças necessárias, reconhecem que o PIBID tem um diferencial a oferecer na formação desses futuros docentes. Descrevem que, diferentemente de sua formação inicial, o PIBID amplia para os alunos em formação as oportunidades de vivências na escola, aproximando-os dessa realidade. A docente P6 afirma sobre esse aspecto: *“E agora com o PIBID eles estão tendo contato bem maior com a escola do que a gente tinha”*. Igualmente, a docente P11, a respeito das contribuições do PIBID para possíveis mudanças na formação docente e em suas futuras práticas, diz que *“[...] as professoras bolsistas que participam [...] vão tendo a vivência da escola, talvez quando forem trabalhar e na escola delas não tiver PIBID elas vão saber também uma saída uma forma de saída daquela realidade que a gente fica às vezes só de quadro-caderno, quadro-caderno”*. O contato precoce dos acadêmicos com a escola – muitos já estão inseridos no projeto desde o primeiro semestre da graduação – faz que possam participar da dinâmica da escola desde o início de sua formação, diferentemente de seus supervisores, que não tiveram a oportunidade de conhecer a realidade da escola antes de concluírem a graduação.

Pesquisas afirmam (TARDIF, 2007), e a prática docente confirma, que o domínio de conteúdos não é o bastante para o exercício da docência em qualquer nível. Os saberes e competências pedagógicos são elementos essenciais na capacitação própria e específica do professor. A ideia de que ‘aquele que sabe, sabe automaticamente ensinar’, embora ainda defendida por alguns, está sendo superada em razão das especificidades e complexidades do ato de ensinar e da aprendizagem.

Não basta ao docente a conclusão de seus estudos para que esteja apto para exercer com competência sua função. A vivência no cotidiano da escola lhe apresenta diversas situações e dificuldades relacionadas ao ensino com as quais não teve contato durante a graduação. Conforme Tardif (2007), a formação docente ainda é muito atrelada ao ensino de disciplinas e teorias que não levam em consideração a realidade cotidiana do ofício do professor e suas peculiaridades, e, dessa forma, a carência de conhecimentos práticos causa dificuldades ao docente quando inicia sua caminhada profissional. Destaca o autor que o trabalho docente exige

[...] conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. (Ibid, p 241).

Frente à realidade de suas atividades, outra percepção presente nos depoimentos está relacionada às metodologias desenvolvidas pelos professores na escola. Os docentes mostram-se inseguros em deixar suas práticas e sentem dificuldades de mudá-las, de inovar. Segundo as falas, essa dificuldade deve-se à formação docente inicial. Afirmam que quem leciona hoje foi formado por professores tradicionais, e isso aparentemente se constitui em um impedimento para o professor inovar. Esse fato é apontado pelos supervisores como uma barreira para que novas práticas sejam desenvolvidas por eles em suas aulas, como evidencia a fala de P2: *“Porque eu que me formei professora e agora estou dando aula para o fundamental, tive essa formação! Por que é que eu vou fazer uma coisa diferente? Não tenho de onde tirar, a não ser que seja cobrado! Eu não tenho de onde tirar!”*. A docente reforça a importância da convivência com diferentes experiências metodológicas como uma forma de sentir-se mais segura com relação à implementação de novas metodologias em suas aulas, pois afirma: *“Não posso ter uma didática, que nem sequer eu vi, presenciei ou tive contato, experimentei, isso não existe, a gente não consegue tirar coisas do nada”*. Para a docente, o professor precisa primeiramente ter experienciado as novas metodologias para ser capaz de utilizar tais experiências em seu cotidiano na escola.

Sobre esse aspecto, a formação inicial é um espaço adequado para promover reflexões neste sentido, pois oferece a possibilidade de interações entre professores formadores e alunos da graduação, num processo de significação e ressignificação da profissão docente. Assim também as vivências proporcionadas pelo PIBID – em que professores em formação inicial e continuada têm a oportunidade de construir, reconstruir e aperfeiçoar suas experiências e conhecimentos metodológicos – podem contribuir para que os docentes se sintam mais

confiantes em assumir novas metodologias em suas práticas. Além disso, essas vivências contribuem com outro aspecto relevante do contexto atual que implica não só a “*aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos*”, como afirma Flores (2010 *apud* Flores, 2004), mas também um processo reflexivo e crítico a respeito da prática pessoal, sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha.

Freire (1996) já destacava a importância da experiência enquanto licenciando para o exercício da docência. Dizia ele que somente a teoria terá pouca utilidade caso não se faça uma reflexão global sobre a vida enquanto acadêmico e profissional. Dessa forma, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação, sendo o aprender contínuo essencial para o exercício da profissão, devendo o professor basear-se em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente (BANDEIRA, 2006).

Assim como as dificuldades e carências relacionadas à formação inicial, outros impasses surgem no âmbito da docência. A docente P7 faz uma crítica à troca constante de projetos e modelos educacionais de acordo com cada governo que assume o poder. Essa troca constante de planos de educação desestimula os docentes, pois a reformulação dos modelos educacionais vigentes gera um descrédito dos mesmos. Segundo a docente, não há validade em estudar e desenvolver certa metodologia se, em um breve período, sua prática não mais vigora. Como afirma: “*Para mim o que sempre me incomodou foi essa troca de projetos, de ideologia a cada troca de governo. Isso faz com que nossa categoria perca o desejo de melhorar, pois para que aprender se daqui quatro anos muda tudo?!*”. Nesse sentido, ao se referir às políticas públicas, Paro (2000, p. 32) afirma:

[...] é preciso estar atento à relativa negligência com que as políticas públicas educacionais, em geral, têm contemplado essa questão. [...] na medida em que qualquer proposta educativa escolar só se efetiva por meio da prática que tem lugar nas escolas, parece evidente que não se podem traçar políticas realistas de provimento de um ensino de qualidade sem que se considerem as dimensões dessa prática. Na perspectiva de uma proposta de melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa e o conhecimento dessa realidade são necessários quer para se considerarem as potencialidades da escola [...] quer para se identificarem os obstáculos existentes, propondo-se medidas que modifiquem a própria realidade escolar.

Paro chama a atenção para uma certa negligência com as políticas públicas educacionais. Afirma que as políticas públicas precisam, para que se efetivem reais mudanças na realidade da escola, observar primeiramente a realidade escolar para a tomada de decisões. Assim coloca em reflexão outra questão a se considerar: a tomada de decisões desconsidera a

realidade local e, ao se tratar de educação, a realidade do processo educativo, do cotidiano da escola, da sala de aula, da relação entre o professor e seus alunos.

Outro fato frequente no ambiente escolar que dificulta a atividade docente é a carência de recursos disponíveis para a realização de atividades diferenciadas. A professora P2 afirma não ser possível a realização de atividades diferenciadas como, por exemplo, as que vivenciou em sua própria escolarização, como relata: “[...]vejo que na escola não se consegue fazer essas outras expressões como o teatro; todo mundo ler o mesmo livro; mas claro, sei das condições, pois é escola estadual, nem sempre tu consegues, mas será que não consegue pedir 30 livros para uma turma ler um livro e fazer o trabalho?! Mas é tudo muito difícil”. Reconhece o fato da dificuldade de condições da escola pública com relação a conseguir realizar atividades diferentes com seus alunos. Esse aspecto é levantado por outros docentes também. A professora P3 questiona a organização e administração dos recursos financeiros disponíveis para auxiliar o docente na realização de suas atividades na escola. Segundo ela: “A gente tem sim algumas restrições financeiras. Às vezes a gente quer comprar algumas coisas e falta recurso da escola, isso não se consegue muito. [...]Não sei se é falta de verba mesmo ou se estão tendo outras prioridades, essa é uma dificuldade que a gente tem”.

De acordo com Pereira (2007, p. 83), a sociedade brasileira tem sofrido influência de uma ideologia que defende a ideia de que, para melhorar a educação escolar, é necessário investir, única e exclusivamente, na formação dos docentes. Segundo esse autor, tal ideologia procura difundir a ideia de que “[...] a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão”, sendo os docentes os únicos culpados por todas as consequências negativas originadas pelas deficiências da educação visíveis em nossa sociedade. Mas não será apenas a educação e muito menos a formação docente as únicas responsáveis pelas dificuldades sociais vigentes, nem serão elas as únicas capazes de transformar a sociedade. Porém, a transformação da sociedade em direção a uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária, não pode abdicar do importante papel da educação e da formação docente. O autor alerta ainda que pouco se discute sobre outras preocupações também essenciais para que ocorram melhorias na educação, como aspectos referentes “a melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares onde trabalham” (Ibid, 83).

Não se pode então deixar de mencionar o fator social relacionado especialmente à vulnerabilidade econômica e afetiva dos alunos que afeta diretamente a dinâmica das escolas.

Os docentes relatam sua preocupação em relação a esse aspecto que, segundo suas falas, tem influenciado sua prática na escola, como aponta P13: “[...]é um problema social muito grande e está se refletindo em todos os lugares e a educação e a sociedade e a família não estão juntos não tem como ser diferente. [...]temos sérios problemas, todas as escolas têm, problemas de questão de evasão, questão de alunos que não estudam, alunos com dificuldades na família[...]”. P13 refere-se à complexidade da realidade social na qual estamos inseridos, em que os entes sociais que deveriam zelar pela educação, a saber, o Estado, a família e a sociedade, não estão cumprindo com seu papel de acompanhar e contribuir com a formação integral dos alunos, recaindo sobre a escola e os docentes uma responsabilidade que não compete somente à instituição educacional, mas que por lei e por direito deve ser dividida com toda a sociedade. A Constituição Federal do Brasil afirma sobre esse aspecto:

A educação, *direito de todos e dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Para Rosa e Vestena (2012, p. 1), o professor “*tem exercido muitas vezes mais a função de educar pertinente aos familiares do que de ser realmente, mediador do conhecimento*”. Muitas vezes lhes faltam materiais para desenvolver sua prática e, principalmente, incentivos de múltiplas partes da sociedade, que incluem governos, alunos e ambiente de trabalho, além de péssimas condições de trabalho e baixos salários oferecidos.

As dificuldades dos docentes estendem-se também ao excesso de atividades com as quais lidam nas escolas. Como assumiu a função de diretora, a professora P6 descreve que executa muitas tarefas diferentes consideradas importantes por ela e que, segundo seu relato, ampliam seus conhecimentos. Mas, ao mesmo tempo em que ampliam horizontalmente seus conhecimentos e habilidades, não permitem um aprofundamento e dedicação para cada área em virtude da quantidade de diferentes tarefas que precisa desempenhar, limitando o tempo disponível para desenvolver suas atividades em sala de aula. P6 relata: “*Hoje eu estou como diretora de escola, é gestão, é supervisão, é administrativo, lá. É financeiro. E, isso é bom?! Sim isso é bom, porque tu caba tendo conhecimentos, tipo agora eu estou na parte financeira, coisas que eu nunca tive! É bom, mas ao mesmo tempo tu ficas?! Tu sabes um pouquinho de tudo e tu não sabe nada! Então eu fico assim ás vezes será que é isso?!*”.

Segundo Lourencetti (2014), cada vez mais são atribuídas funções aos professores. Isso faz eles terem um aumento das responsabilidades e do sentimento de culpa, pois, na verdade,

os problemas que enfrentam são complexos e de ordem social e institucional. Oliveira (2010) coloca ainda que, nesse contexto,

[...] o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para os quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

A docente P11 relata também como se sente sobrecarregada devido à carga horária de suas funções, sentindo dificuldades em relação ao excesso de atividades a cumprir: “[...] não sei se os outros professores não quiseram assumir o PIBID devido à carga horária, eu também tenho 40hs, tenho outra escola também, às vezes fica meio apertado [...]”. Assim também a docente P13 relata sobre suas funções na escola: “[...] tenho 60 horas dentro da escola, e tem o PIBID também junto comigo, [...] eu trabalho todas as séries na Biologia e gosto bastante, é bastante desafio e responsabilidade também porque tudo fica em volta da gente”. Os depoimentos mostram que os professores duplicam ou até triplicam sua jornada de trabalho, ou seja, precisam trabalhar muito para conseguir sobreviver. Apesar do desgaste e da quantidade de tarefas que desenvolvem, o envolvimento com a profissão e a vontade de ser professor renova sua vontade de estudar e seguir se aperfeiçoando, fato que se confirma pela participação dessas docentes em um projeto como o PIBID. Mesmo com pouco tempo disponível, encontraram espaço para agregar a seu complexo e movimentado cotidiano o PIBID como um recurso a mais para sua qualificação e apoio para suas atividades.

Frente às inúmeras dificuldades apontadas pelos docentes, tanto em relação às lacunas de sua formação quanto aos obstáculos decorrentes da realidade da escola de educação básica, o PIBID vem como uma possibilidade de auxiliar nessas necessidades. Apesar de todas as dificuldades no que diz respeito à formação inicial, o depoimento dos supervisores demonstra que a inserção dos acadêmicos na escola tem sido um importante avanço no processo de formação desses futuros docentes. Além disso, outra importante contribuição pode ser evidenciada na fala de P1. Segundo seu depoimento, participar de programas como o PIBID possibilita um ciclo de incentivo à docência, como relata: “[...] porque aqui na escola tem gente do PIBID, acadêmicas, que já foram alunas desta escola, então é como se fosse um ciclo[...]”.

As contribuições do PIBID aos professores em formação trazem ânimo aos docentes na escola. Ao supervisionar os bolsistas e os acompanhar nas atividades na escola, o docente tem a chance de auxiliar na formação desses novos professores. Com suas experiências e vivências

têm a expectativa de estarem contribuindo com esse processo como coformadores de seus futuros colegas de trabalho, como relatam as professoras P12 e P6. Segundo P12: *“Eu acredito que esses quatro que trabalham comigo vão ser professores no futuro, eu acho que vão ser bons professores! Porque o PIBID dá esse embasamento! Eles têm a real do que é uma sala de aula!”*. P6 acrescenta: *“Porque realmente assim de tu acompanhar eles e de tu ver eles e poder dizer ‘há! Ele vai ser um bom professor!’ Eu ajudei ele um pouquinho, e eu acho que é bom. Então como escola é bom poder ver que elas são boas profissionais e que passaram por nossa escola! E isso é bom! Saber que tu ajudaste como escola, agora, formar bons professores, eu acho isso bom!”*.

As dificuldades observadas na escola pelos professores os levam a perceber que como está ela já não atende as necessidades dos alunos e da sociedade na qual está inserida, demandando que a formação docente também seja diferente. Reconhecem a influência da formação tradicional que tiveram em sua prática na escola, assim como percebem, na formação dos bolsistas que supervisionam, os mesmos moldes pelos quais foram formados. Os docentes compreendem que somente quando os professores passarem a vivenciar novas experiências durante sua formação inicial, especialmente no que se refere a novas metodologias de ensino, é que poderão desenvolvê-las como uma realidade em suas práticas na escola. Percebem, portanto, no PIBID, uma possibilidade de mudança nesse sentido.

### **5.2.2. As mudanças efetivas na prática dos professores**

*O PIBID serve para isso assim: não! Vamos lá! Existem dificuldades, mas levanta, enfrenta, os bolsistas estão aí, sempre dispostos a ajudar, a articular maneiras: ‘quem sabe a gente faz por aqui, quem sabe a gente faz por ali’, vamos mudar um pouquinho, mas não vamos deixar de fazer.* (Trecho da entrevista da docente P8).

As dificuldades cotidianas do docente na escola muitas vezes desanimam o professor e diminuem seu interesse por inovar suas práticas. Fato é que muitos deixam de lado suas expectativas de inovação e experiências diferenciadas com os alunos e acabam voltando às mesmas atividades tradicionais. Contribuindo para ultrapassar essa dificuldade, participar do PIBID tem motivado os docentes investigados. Com o auxílio dos bolsistas, tem oferecido ao professor alternativas e apoio para realização de propostas diferenciadas. A vivência e os conhecimentos que os bolsistas trazem da universidade para compartilhar com o professor oportunizam a reorganização das atividades a fim de alcançar melhores resultados para a aprendizagem dos alunos.

Em pesquisa realizada sobre a formação continuada de professores, Silva e Mortimer (2003, p. 2) afirmam que a modalidade de formação continuada em cursos de curta duração, na qual não há acompanhamento subsequente, tem tido pouca repercussão na prática pedagógica dos professores. Segundo o estudo, essas atividades inicialmente causam “[...] *um grande impacto nas concepções do professor, ficando este empolgado com as novidades e, na maioria das vezes, dispondo-se a aplicar as atividades em suas salas de aula*”. Mas, após um breve período de entusiasmo, o professor percebe seu despreparo com relação às novas situações sugeridas pelos cursos. Assim, o que se observa é que *“os professores, apesar de motivados e de participarem dos cursos e seminários com a intenção de apropriar-se das novas propostas e de renovar seu ensino, continuam ensinando da mesma forma como sempre o fizeram”* (, (SILVA; MORTIMER 2003, p. 2).

Nessa perspectiva, o PIBID propõe um caminho em direção oposta a essa constatação. A partir de sua dinâmica, prevê uma continuidade dos projetos nas escolas onde atua. Pretende formar uma rede colaborativa de aprendizagem, docentes e futuros professores refletindo sobre suas práticas contextualizadas, nas escolas, assim oportunizando que se efetivem mudanças em suas práticas. Sua proposta, segundo o relatório do PIBID, aponta que

[...] a rede de colaboradores que se forma a partir do PIBID possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES). O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores. (CAPES, 2014b, p. 30).

Com relação a essa perspectiva, pode-se perceber nos relatos dos docentes princípios de mudanças em suas práticas. Em seu depoimento, a docente P3 relata que tem hoje outra percepção no que diz respeito à utilização de novas metodologias e atividades em suas aulas. Conta que, a partir da realização das atividades na escola acompanhando os bolsistas, passou a perceber que isso não é tarefa tão difícil como considerava antes de participar do PIBID. Vendo os exemplos dos bolsistas, passa a enxergar novas possibilidades e se sente capaz de pôr em ação essas novas aprendizagens, como relata: *“E às vezes algumas coisas (atividades) que a gente acha difícil de fazer, e a gente vê os bolsistas organizando e percebe que não é tão difícil! É possível! Então tu acabas percebendo essa diferença”*. A partir do envolvimento com o programa, a docente P5 relata que sua experiência com o PIBID oportunizou retirar das

vivências no programa subsídios para suas aulas e para sua profissão: “[...]observo as coisas boas que funcionam no PIBID, o que eu posso utilizar nas minhas aulas, o que eu posso trazer como professora, e têm outras coisas que eu posso aplicar nas minhas aulas”. E assim as novas experiências e vivências que os bolsistas trazem da universidade para a escola auxiliam os docentes na articulação de novas práticas em suas aulas. Como relata P3: “Então nisso a gente aprende muito com eles. Eu notei o quanto que eles trouxeram de conhecimento e o quanto agregou ao conhecimento que eu já tinha”.

O convívio que o professor passa a estabelecer com outros professores e com os bolsistas das escolas anima e motiva o docente com as novidades que pode agregar a sua bagagem de conhecimentos. Essa oportunidade de articular novas metodologias a sua prática a partir dos relatos e exemplos desenvolvidos em outras escolas, compartilhados nas reuniões e encontros realizados dentro do PIBID, é destacada pela docente P8: “Nos encontros, são cinco cabeças, seis na verdade, pensando juntos. Na reunião são mais 20 e poucas, e quando a gente sai da reunião, sai bem feliz pela oportunidade de trocar essas ideias, é uma experiência muito boa!”.

Para que o professor possa ensinar e para que o aluno aprenda, não somente o professor deve querer ensinar e estar motivado para tal, mas o interesse do aluno também deve estar presente na aquisição de conhecimento. Um professor desmotivado não motiva o aluno a querer aprender, e um aluno desmotivado não tem interesse em aprender, nem motiva seu professor a fazê-lo, ou seja, não há conexão de saberes e interesses de ambas as partes para o ensino. Assim, ao propiciar momentos de compartilhamento de novas experiências em sala de aula, o PIBID oferece ao professor um ambiente motivador, em que poderá encontrar auxílio, seja na forma de incentivo e motivação, seja assimilando novas ferramentas metodológicas para sua prática.

Demo (2011, p. 49) afirma que o docente que realmente aprende geralmente “*muda de projeto durante a vida*”. Ao longo de sua caminhada, segundo o autor, pode manter-se fiel a seus princípios e crenças, mas a cada passo também busca incrementar seus conhecimentos introduzindo inovações, revisões e adaptações em suas concepções.

A participação no PIBID, segundo os relatos dos docentes, tem oportunizado a implementação de algumas mudanças relacionadas as suas aulas. A docente P3 descreve que a partir do seu envolvimento com o PIBID em “[...]feito mais aulas práticas. Ao ver os bolsistas planejando e aplicando intervenções percebo que não é tão difícil realizar aulas práticas, então tenho conseguido fazer mais práticas em sala de aula”. Também a docente P13 relata que o convívio com os bolsistas no PIBID a fez perceber novas possibilidades que pôde agregar a sua prática, entre elas atividades que não demandam recursos mais elaborados, como uma saída ao

pátio da escola, que antes não praticava com seus alunos. Tal proposta motiva os alunos e pode contribuir para a dinâmica das aulas, embora seja ainda pouco praticada pelos docentes. Segundo P13: “[...] notei que muitas coisas mudaram, vou conversando com eles e eles vão me dizendo professora, aqui você pode fazer assim então vou modificando meu engajamento e hoje em dia faço coisas diferente, até mesmo coisas simples como sair para o pátio da escola”.

A motivação é um aspecto importante a considerar no processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela. Segundo Cavenaghi e Bzuneck (2009, p.1479), os “*estudantes desmotivados pelas tarefas escolares apresentam desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e se distanciam do processo de aprendizagem*”. Diferentemente, o aluno motivado mostra-se envolvido e participa ativamente do processo de aprendizagem, sente prazer ao superar os desafios que as atividades propõem, ressaltando a importância de inovar nas metodologias utilizadas nas aulas, ainda que de forma tímida. Assim, concordando com as perspectivas de inovação descritas pelos demais docentes, a fala do professor P1 colabora afirmando que o PIBID amplia as possibilidades de o professor inovar suas práticas: “[...] considero importante a questão do PIBID abrir um leque de possibilidades para a vida do professor, para fazer aulas melhores já que o sistema nem sempre funciona como a gente gostaria que funcionasse[...]”.

A docente P8 afirma que a partir do PIBID passou a incluir em suas aulas atividades envolvendo o lado artístico por perceber as contribuições dessa metodologia para as aulas. Segundo ela: “*E outras coisas que adotei, [...] que o PIBID traz foi a questão de teatro, envolvendo a Biologia, paródias, a parte artística, que eu incorporei nas minhas aulas*”. Acredita que aulas com metodologia diferente da tradicional, utilizando metodologias comuns a outras áreas, podem contribuir para o funcionamento de algumas atividades que realiza com os alunos, como relata: “*Olhar a forma de ensinar de uma maneira diferente, apesar de ser uma metodologia de outra área, às vezes funciona na sala de aula dependendo do viés*”. Dessa forma, o docente tem a oportunidade de adaptar para sua realidade estratégias de ensino a partir da elaboração própria e, como aponta Demo (2011, p. 54) em relação à autonomia do professor, evita que “*o professor se torne apenas usuário de material didático alheio decaindo na condição de mero porta-voz*”.

Relacionado às novas práticas adotadas pelos docentes, a professora P14 menciona que passou a incluir o uso de tecnologias em suas aulas como auxílio metodológico para aproximar a realidade de seus alunos com a sala de aula: “*A sociedade também muda, agora nós temos o*

*Facebook, e tantas mídias, tantas coisas que não tinham na minha época quando eu era criança; então tudo isso o professor tem que ser maleável e aceitar. [...] usar novas formas de trabalhar, não só passar ‘na pedra’*”. Sobre esse aspecto Andreis e Scheid (2010, p. 60) afirmam:

Não podemos ignorar mais a presença das tecnologias (o computador e a Internet) na vida cotidiana dos nossos educandos. Embora estes não eduquem por si só, mas oferecem meios sofisticados de acesso ao conhecimento. A tecnologia pode estimular o aprendizado, abrindo uma nova dimensão de acesso à informação; a Internet é ferramenta de troca de ideias, compartilhamento de pesquisas e uma forte rede social – e quanto mais ligada a outras pessoas, maior o poder pessoal de cada indivíduo; as comunidades virtuais abrem nova dimensão ao exercício intelectual, com desenvolvimento da rapidez de raciocínio e trabalho em equipe.

Diante das inúmeras informações que especialmente a internet oferece aos alunos, primeiramente é preciso prepará-los para que sejam capazes de *“buscar a informação, avaliar, selecionar, estruturar e incorporar aos seus próprios corpos de conhecimentos”* (ANDREIS e SCHEID, 2010, p. 60) e assim possam estar preparados para interpretar e compreender essas informações e construir novos aprendizados.

Os depoimentos demonstram que os docentes alteraram também a forma de desenvolver os conteúdos em suas aulas. Há uma preocupação de considerar a contextualização dos assuntos trabalhados nas aulas, como relata P8 ao descrever as atividades desenvolvidas com os alunos: *“Trabalhamos microrganismos no sentido da utilidade deles, tanto no aspecto de saúde, quanto de tecnologias positivas, negativas [...]. Agora estamos trabalhando biodiversidade com turmas de primeiro ano abordando aspectos da ecologia, saídas para o pátio da escola, saídas da escola, observar os animais que tem lá, e as espécies que há”*. Também a docente P4 demonstra preocupação de considerar o contexto dos alunos em suas aulas: *“Vamos começar com uma problematização a aula [...] vamos partir do conhecimento dos alunos”*.

Diversos estudos definem o que seria a “contextualização do ensino”. As concepções mais presentes nos documentos curriculares que regem a educação no país são, segundo estudo realizado por Kato e Kawasaki (2011), as que se referem ao "cotidiano do aluno", já que relacionam o conteúdo da disciplina à realidade, à cidadania, ao mundo do trabalho e às experiências pessoais e sociais do aluno. Ao realizar suas aulas nessa perspectiva, o professor estará favorecendo a participação e o envolvimento de seus alunos nas aulas, retirando-o da condição de espectador passivo.

Numa proposta de metodologia de ensino contextualizado, o aluno deixa de ser um observador e passa a ter grande influência sobre as aulas, pois precisa pensar, agir, interferir, questionar, fazer parte da construção de seu conhecimento. Deixa de ser apenas um

conhecedor de conteúdos, vindo a “aprender”, ampliando seus conhecimentos prévios, enquanto que o papel do professor é construir juntamente com seus alunos a ampliação do saber cotidiano para o saber científico (CARVALHO, 2006).

Hoje, com o avanço de novas tecnologias e o excesso de informação a que nossos educandos têm acesso com certa facilidade, sabemos que a contextualização é uma prática pedagógica incontestavelmente importante e que recursos pedagógicos, como experimentos e outras atividades práticas, são ferramentas de motivação para enriquecer as aulas, além de promoverem interações sociais, permitindo o ensino de determinado conteúdo.

Outro enfoque presente nas falas dos docentes aponta que passaram a considerar, além do contexto, os objetivos mais pertinentes de cada conteúdo, considerando a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Nesse sentido, o foco de trabalho não está somente nos conteúdos, mas em aspectos mais amplos do desenvolvimento dos estudantes. Por exemplo, destaca-se a atividade realizada pela docente P5 sobre a sexualidade, na qual seu objetivo foi trabalhar não somente aspectos relacionados aos conteúdos, mas a questões voltadas para “[...] *as relações, os sentimentos, a autoestima e a valorização pessoal [...]*”.

Sobre a aprendizagem, estudos apontam, dentre outros aspectos, a importância de considerar a relação que há entre o ensino e a afetividade (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). O psicólogo francês Henri Wallon (GALVÃO, 1998), em seus estudos sobre a constituição psicológica humana, destaca como a afetividade interfere na formação e no desenvolvimento do homem, que se desenvolve ao ser afetado pelos outros. Ainda segundo esse autor, a afetividade é indissociável da cognição, ressaltando a relevância de considerar esse fator na organização e desenvolvimento das atividades e conteúdos na sala de aula.

Até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se têm considerado mais relevantes e que, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais. Na atualidade, se entendermos que a escola deve se preocupar com a formação integral, seu equilíbrio pessoal, suas relações interpessoais, sua inserção social, é preciso considerar então que a escola passe a se ocupar também das demais capacidades (ZABALA, 1998).

As modificações podem ser observadas não somente nas práticas voltadas para as atividades de sala de aula, mas em ações de pesquisa e novas práticas de estudo, como relata P3: *“Tanto para a formação de sala de aula quanto para a formação de pesquisa quando a gente tem que escrever, faz os diários, relatório, escreve as atas. Então a gente pega os dois lados tanto a oportunidade de estar trabalhando com a escrita e com a pesquisa quanto a parte*

*prática*”. Depois que integrou o PIBID, a docente P7 relata com orgulho a escrita de um artigo com 13 páginas: *“As leituras para construção de artigos me motivaram, acredita que escrevi um com 13 páginas!”*. Esse fato demonstra a importância dos momentos de estudos proporcionados pelo PIBID. Momentos que incentivam não só a leitura, mas a reelaboração e elaboração própria de conhecimentos (DEMO, 2011) transparecidos nos resultados apresentados nos artigos por eles produzidos a partir de suas experiências e vivências. Momentos em que descrevem e relatam os conhecimentos que foram construídos nesse processo. Além disso, esse espaço de trocas e compartilhamento com outros docentes pode também auxiliar o professor a construir novos significados para suas práticas a partir do relato das experiências.

Outros aspectos relevantes puderam ser percebidos também em relação ao trabalho compartilhado. A docente P6 reconhece que o PIBID favoreceu seu aprendizado para o trabalho colaborativo e descentralizado. Reafirma em sua fala a importância do trabalho e do planejamento em grupo vivenciado no PIBID, possibilidade que não é viabilizada pela dinâmica da escola: dividir seu planejamento, trabalhar em equipe. Em grupos sempre há aqueles que acabam assumindo uma grande quantidade de tarefas que os demais do grupo não querem assumir. Mas o PIBID mostra que é possível compartilhar as responsabilidades, como afirma P6: *“E ali quando tu tens o grupo, tens que dividir o grupo, fazer o planejamento em grupo e o grupo tem que trabalhar junto. Então essa vivência para mim como supervisora foi muito importante. Porque a gente acaba às vezes caindo em uma rotina de escola. Se não ‘há deixa lá que eu faço! Deixa que eu fico’, e sempre tem aquele que chega atrasado na escola e isso tem em todos os grupos. Te faz pensar que não! ‘Tu faz isso!’ Então essas questões acho que isso melhorou, e consegui compreender algumas coisas melhor de grupo, e o trabalho em equipe, de dividir um pouco melhor as tarefas”*.

E esse trabalho colaborativo, em equipe, destacado pela docente também é mencionado pela docente P7 quando afirma o que para ela foi mais importante em seu aprendizado dentro do PIBID: *“Sem dúvida o convívio com os bolsistas”*. Esse relato demonstra que, para a docente, a maior aprendizagem foi a oportunidade de compartilhar e estimular o trabalho cooperativo entre os pares – modalidade de trabalho muitas vezes ausente na escola. O PIBID a fez refletir sobre sua forma de organizar seus planejamentos em relação às atividades – dividir o planejamento com seus colegas, trabalhar em grupo e não organizar tudo sozinha, ampliando as possibilidades de atividades que pode desenvolver. O professor P1 também descreve como o PIBID mudou profundamente sua visão sobre sua prática na escola: *“Eu me descreveria como*

*um professor muito individualista no início. Eu sempre gostei de inovar, de usar criatividade, mas como eu sabia que não tinha muita parceria, fazia as coisas sozinho, através do PIBID aprendi muito mais a dividir as coisas, porque eu aprendo muito com os bolsistas, assim como posso passar muito para eles”.*

Em estudo realizado sobre o trabalho cooperativo e a educação, Damiani (2008) defende que os espaços de trabalho cooperativo podem ser importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros. No mesmo estudo, afirma também que, quando há um ambiente de trabalho colaborativo, os que dele participam passam a *“reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem – atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo”* (DAMIANI, 2008, p. 218). Salienta também a importância do compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer *“o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões”* (Ibid, p.118). A partir do que foi exposto, pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso para a difícil tarefa pedagógica.

Ainda em relação aos aprendizados proporcionados pelo PIBID, a professora P7 acredita que o PIBID contribuiu muito com sua prática e formação continuada. Destaca especialmente os benefícios pessoais, as aprendizagens que obteve no contato com os bolsistas, que considera como o mais importante em sua participação no PIBID, acrescentando novas experiências às suas vivências. Ela diz: *“Acho que o maior benefício pessoal foi ter aprendido com vocês, [...]”*. Outra aprendizagem que se deve à sua participação no PIBID é o uso das novas metodologias para suas aulas. Ela comenta: *“[...] a visão de outras formas de levar as aulas”*. O docente que está há muitos anos trabalhando como professor algumas vezes não consegue desenvolver atividades diferenciadas, então acaba voltando suas práticas apenas para metodologias tradicionais. Por isso, o contato com os bolsistas dá a oportunidade de o professor vislumbrar novas possibilidades e agregá-las aos seus conhecimentos. Sobre essa questão a docente P10 salienta: *“Eu penso que a gente vai ter bastante ganho, além do conhecimento além da troca de experiência, tu ainda conheces pessoas que têm o mesmo objetivo. Então isso fortalece vínculos principalmente emocionais. Tem o lado bom. Sim porque a gente precisa! Ninguém vive sozinho!”*.

Os docentes compreendem que os aprendizados em relação ao PIBID são inúmeros, assim como as possibilidades de modificações que as experiências vivenciadas e

compartilhadas entre eles podem produzir. A professora P6 compreende o PIBID como uma oportunidade de constante aprimoramento e estudo. A cada semana há novos aprendizados de planejamento, de leitura e de reflexão. Segundo P6: *“Eu iria falar assim dessa formação, essa questão minha de formação, que eu estou aprendendo. De tu ir para a escola e ir para a aula e aprender todos os dias! Toda semana tem alguma coisa nova que tu aprendes. De planejamento, de leitura, de tu estar pensando. De tu parar para pensar”*. Analisando a importância do PIBID para sua formação continuada, ela percebe os momentos de compartilhamento realizados entre os participantes, bolsistas e supervisor como uma ferramenta que pode favorecer o seu crescimento pessoal e profissional enquanto professor.

Segundo Damiani (2008), o desenvolvimento de atividades na perspectiva colaborativa é um importante instrumento capaz de criar um ambiente rico em aprendizagens tanto acadêmicas quanto sociais, elevando o nível de satisfação profissional dos professores. Outro aspecto positivo destacado pela autora é a possibilidade de resgatar valores pouco praticados em nossa sociedade, como o compartilhamento e a solidariedade. Como argumenta Ferreira (2009, p.7), muitas vezes “juntamos trabalhos” ao invés de trabalharmos juntos, situação muito presente nas escolas nas quais tanto as atividades pedagógicas quanto as administrativas são, usualmente, realizadas de maneira individual.

Apesar dos aspectos positivos em participar no PIBID serem percebidos nos relatos dos supervisores, há ainda a resistência de alguns docentes em envolver-se nas atividades. A fala dos docentes demonstra que, quando passam a identificar as contribuições do PIBID para suas aulas, os professores da escola procuram se integrar ao programa. Essa articulação de outros docentes ao PIBID pode ser evidenciada na fala da docente P3: *“Lá na escola o objetivo era trabalhar com os professores do ensino médio, mas os professores do currículo pedem. Como tu vai dizer para um professor que tu não queres fazer uma prática?”*. Esses professores que não estão diretamente envolvidos no PIBID possivelmente solicitam à supervisora que desenvolva atividades com o programa por perceberem as melhorias que essas intervenções podem trazer para seus alunos e para sua aprendizagem. E não somente para aprendizagem dos alunos, mas para os próprios docentes, pois como relata a supervisora P9 o PIBID favorece aos professores mais experientes a possibilidade de refazer seus conhecimentos: *“Eu estou vivenciando a realidade de sala de aula, mas eu estou me atualizando com as novidades que vem do Pibidiano”*. Como afirma Moran (2000, p. 57): *“De tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa podemos extrair alguma informação, experiência que nos pode ajudar a ampliar o*

*nosso conhecimento, seja para confirmar o que já sabemos, seja para rejeitar determinadas visões de mundo”.*

Os docentes também acreditam que o PIBID não é a única forma capaz de auxiliar na melhoria da formação inicial e da qualificação do docente da escola. Pensam que sua função equivale a uma parte, uma tentativa de modificar pequenos grupos ampliando suas perspectivas de mudanças e seus resultados aos que com ele interagem, expandindo seu alcance a novos grupos que modificam a si e ao seu contexto. Sobre isso P4 afirma: *“Eu acho que é um trabalho de formiga, se eu já estou modificando os pequenos grupos, de um em um vai aumentando, vai modificando... ninguém tem experiência ruim com o PIBID!”.*

Puderam-se observar, a partir do envolvimento dos docentes com o PIBID, mudanças em suas formas de trabalho e até mesmo princípios de mudanças em suas concepções em relação ao ensino e à pesquisa. Percebe-se que passaram a identificar e considerar as necessidades dos alunos em suas aulas no que diz respeito aos aspectos sociais e emocionais, adotando um ensino mais contextualizado *“para depois entrar nessa parte mais conteudista”* (P5) a fim de contribuir com o aprendizado cognitivo dos educandos.

Além do mais, ao participarem das atividades de pesquisa que o PIBID propõe, elaborando e reelaborando seus conhecimentos, os docentes demonstram avanços no sentido de construir a autonomia de sua formação. Ainda que timidamente, deixam de ser apenas executores de propostas e metodologias prontas para caminhar no sentido da produção própria de caminhos e possibilidades para sua prática.

Sem dúvida, as contribuições do PIBID para a formação continuada dos docentes são inúmeras. Mas o professor precisa estar motivado para querer aprender, e esse é um dos méritos do programa. Quando o professor está motivado, ele assume a posição de aprendiz e sujeito da construção de seus conhecimentos (DEMO, 2011), e as vivências que o PIBID proporciona favorecem a partir das articulações o seu crescimento e aperfeiçoamento profissional e pessoal. Como afirmam as próprias docentes investigadas, participar do PIBID *“[...]vale muito a pena porque tu aprendes, e tu ensinas!”* (P10), e ainda, como menciona P14: *“Depois que a gente passa pelo PIBID, nunca mais é igual”.*

### **5.2.3 O PIBID como apoio ao professor**

*Eu acho que a primeira frase que usaria era essa: ‘novas práticas’ o PIBID vem para articular o professor com novas práticas de ensino, [...] ele vem trazer ideias que talvez a gente não tenha parado para pensar. (Trecho da entrevista da docente P8)*

O PIBID vem se constituindo instrumento e ponto de apoio ao professor que, muitas vezes isolado e sozinho na escola, não encontra tempo nem pessoas que possam oferecer auxílio para suas dúvidas e dificuldades. A docente P5 afirma: “[...] porque eu sei que a gente não dá conta de trabalhar 20, 30, 40 horas e buscar coisas diferentes para todas as turmas que a gente tem”. Ela reconhece que o professor não tem tempo suficiente para preparar atividades diferenciadas para os alunos. Também a docente P8 reconhece que em todos os momentos os professores precisam de apoio: “O PIBID, para mim hoje, serve para isso. Faz com que o professor revise, talvez coisas que ele tinha deixado para traz por “n” razões e agora ele está com uma nova oportunidade de buscar e revitalizar essa prática de ensino”. E não importa o tempo que tem de experiência, pois segundo P8: “Não que eu esteja muito além, acabei de me formar, mas é sempre bom, porque não importa a idade que a gente tem, às vezes a gente sente um pouco pelas dificuldades que a gente tem”. A realidade da docência é dinâmica e as necessidades surgem na interação com a escola (GRILO, 2008). O PIBID oferece suporte e orientação ao docente – papel que a universidade desempenhava durante a formação inicial do professor.

A realidade do professor é desgastante e cansativa pelas inúmeras atividades e pela complexidade da realidade da escola. Os alunos têm dificuldades de aprendizagem e a escola não oferece a estrutura necessária para o docente inovar e desenvolver novas práticas. Além disso, o professor encontra-se sozinho (DAMIANI, 2008). Algumas vezes tenta desenvolver novas práticas, aulas diferenciadas, mas cansa pelo desgaste do preparo dessas aulas, como descreve P10: “[...]no ano passado, como tenho contato com o frigorífico consegui uns cérebros bovinos. Peguei meu carro, com a minha gasolina [...] voltei com o isopor cheio de cérebros e órgãos. Cheguei aqui e trabalhei com eles. Era uma sexta-feira, trabalhei a tarde inteira com eles com aquilo dissecando, auxiliando, preenchendo relatórios, auxiliando, ‘aqui é essa parte aqui é aquela outra, compara com o livro, etc.’. Isso é anatomia comparada, fisiologia comparada. Eu saí daqui de tardezinha, 18 horas, não conseguia falar do cansaço. É bom uma atividade prática, mas requer mais preparo físico para fazer, porque são 30, 40 alunos trocando a cada duas horas! Daqui a pouco eram mais 30 e daqui a pouco começava tudo de novo!”.

Com o auxílio dos bolsistas o professor tem maior tranquilidade para a realização das atividades, pois a dinâmica do PIBID permite ao professor contar com esse suporte físico a fim de planejar e realizar atividades diferenciadas. P9 afirma: “Com os bolsistas também facilita,

*pois o professor muitas vezes se vira em mil para tentar dar conta, mas com eles não, você tem aquela tranquilidade, não! A coisa vai funcionar de uma maneira mais equilibrada, mais organizada, pois tem dois a mais para te ajudar. É uma pena que todos os professores não podem ter os bolsistas”. E como constata P11, o docente sente-se gratificado pelo apoio que recebe do PIBID, pois vê no programa uma oportunidade de realizar seus planejamentos: “Tu consegues ver o trabalho sendo feito e executado com sucesso é muito gratificante então para mim ele está sendo como conseguir pôr umas das minhas vontades na realidade ou no pátio, como eu estava dizendo!”.*

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiarem-se de apoios suficientes (DELORS, 1998). Apesar de a profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido de que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos (DAMIANI, 2008).

Os docentes aparentemente sentem-se inseguros para desenvolver certas atividades com os alunos, especialmente as relacionadas com atividades práticas. Sabe-se da realidade das escolas a da precariedade com a qual convivem os docentes. Turmas com elevado número de alunos, laboratórios com espaço reduzido, além da falta de apoio humano para a realização de certas atividades (BUENO; KOVALICZ, 2008). Aliado a essas dificuldades, talvez por desconhecimento, despreparo e até mesmo pela sobrecarga que suas funções lhe trazem, o docente deixa de lado o exercício de atividades práticas em suas aulas. Assim buscam o apoio dos bolsistas envolvidos no projeto a fim objetivarem tais propostas. Apesar dessa constatação, além de atividades executadas com apoio dos bolsistas, o envolvimento dos docentes com a proposta do PIBID mostra mudanças na sala de aula do professor também. Com o diálogo promovido pelo PIBID entre professores, bolsistas e universidade, novas práticas são implementadas na escola. Professores utilizando as ideias e o auxílio dos bolsistas agregam ao seu arcabouço teórico e prático novas perspectivas de desenvolver as atividades, ainda que não sejam inovadoras, mas que são um diferencial no contexto da escola. Incluem-se especialmente novos recursos relacionados às aulas práticas voltadas para a realização de atividades de laboratório. Como descreve o docente P12: “[...] tenho os bolsistas para me ajudar na minha prática do laboratório que é uma grande dificuldade! Uma turma de 30 alunos, tu vais com eles para o laboratório, ou tu fazes uma demonstração ou tu ficas em sala de aula! [...] a gente tem quatro microscópios funcionando. Dois bem bons e 2 mais ou menos. Imagina! Tinha

*quatro alunos, cada um poderia ajudar em um dos microscópios! Se estou sozinha, regula um e o outro já está desarrumado, porque eles vão ter que mexer para funcionar e isso foi o que me deixou mais apaixonada! A oportunidade de ter alguém para me ajudar, um suporte para me ajudar na parte prática que acabava deixando mais de lado muitas vezes dependendo do que era”. P13 acrescenta: “[...] logo que eu comecei a trabalhar não fazia práticas [...] nunca tive no laboratório de Biologia e também nesse ponto a gente começou a trabalhar diferente [...]. O PIBID me auxilia muitas vezes na questão do laboratório eu tenho turmas com 35 alunos de manhã. É complicado levar eles no laboratório, tinha aluno que ainda não conhecia o laboratório da escola. Com o PIBID tu consegue dividir a turma ao meio, metade fica na sala metade vai para lá. Agora a gente vai para o laboratório”.*

Os professores, especialmente os de ciências, têm maior necessidade de auxílio para realização de determinadas atividades curriculares como, por exemplo, a ida ao laboratório de ciências. Em grande parte das escolas esse ambiente tem um espaço reduzido, inviabilizando a realização de atividades devido ao grande número de alunos presentes nas turmas. Em outras situações a escola tem um bom espaço de laboratório bem equipado, mas a dificuldade se encontra na falta de preparo dos docentes. Além dos laboratórios, outros momentos como saídas de estudos e atividades em laboratórios de informática poderão ser melhor aproveitados com a presença de bolsistas que auxiliem o docente nessas atividades.

Segundo Constantino *et al.* (2003), os professores relatam que procuram, na medida do possível, utilizar atividades experimentais no ensino, pois consideram um suporte importante para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Apesar disso, salientam inúmeras dificuldades para sua realização, como a carência de materiais, número elevado de alunos por turma e carga horária muito pequena em relação ao extenso conteúdo que é exigido na escola. Nesse aspecto pode-se compreender a importância que os docentes conferem ao auxílio oferecido pelos bolsistas para a execução de atividades experimentais. Além disso, observam que esse auxílio tem favorecido ao docente não somente a realização de mais atividades práticas, mas também o tem auxiliado a compreender a importância que essas atividades têm para os alunos da escola e sua aprendizagem. P3 registra: “[...] e isso é tudo o que a gente quer na escola, alguma coisa que tente trazer mais o aluno para a escola, que auxilie o aluno. Então são mais cinco pessoas ajudando”.

Entre outros fatores, muitos autores consideram que para o ato pedagógico cumprir seu papel em relação à aprendizagem do aluno, é importante que as atividades desenvolvidas busquem relacionar os conteúdos com o cotidiano do aluno (DELORS, 1998). Consonante com

essa ideia, as atividades desenvolvidas pelos docentes em parceria com os bolsistas do PIBID vêm ao encontro dessa necessidade, pois favorece a interlocução dos alunos com sua realidade mediante a realização de oficinas que versam sobre temas comuns ao cotidiano das crianças e da escola como, por exemplo, as oficinas que trabalham com o enfoque ambiental, como o descarte e a reutilização das sobras dos alimentos e lixo que produzimos, desenvolvidas na escola da docente P4. Segundo ela: “[...] as turmas estão trabalhando a questão da alimentação, então a gente vai trabalhar a composteira e o plantio na horta”. O desenvolvimento de atividades voltadas para a valorização do cotidiano e o conhecimento dos alunos motiva-os a se envolverem com as propostas, como descreve a professora P14: “E as crianças vêm e abraçam e gostam, e ficam torcendo que tenha o recreio com ciências, que tenha o momento do Currículo por Atividade[...]”.

Outras atividades e propostas podem ser elencadas como exemplos de inovações adotadas pelos docentes em suas escolas a partir das contribuições que o PIBID proporcionou. Há, na escola da docente P4, um projeto, iniciado pelo professor que a antecedeu na supervisão do PIBID na escola, muito parecido com a dinâmica de um clube de ciências. Os alunos das séries finais do ensino fundamental que se identificam com ciências participam desse grupo. Os encontros são regulares nas sextas-feiras, e os alunos que participam do grupo o fazem por desejo próprio, não por obrigação. Nesse espaço do grupo de ciências, os alunos da escola desenvolvem diferentes atividades relacionadas a ciências que são de interesse do grupo. Essas atividades após estudo são então desenvolvidas por estes alunos, das séries finais do fundamental, com as turmas dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. As intervenções do PIBID ocorrem junto a esse grupo. Os alunos das séries finais que participam do grupo de ciências, além de pesquisarem e desenvolverem atividades com os bolsistas do PIBID, compartilham esses conhecimentos construídos, atuando como monitores e auxiliares em oficinas ministradas para alunos da educação infantil. Essa atividade aos poucos mobiliza e motiva os alunos a futuramente terem outra percepção sobre a escola e a docência. Atividades diferenciadas como as realizadas com esse grupo de alunos são um diferencial tanto para construir um novo perfil de aluno, voltado para a construção da autonomia e o interesse pela pesquisa, como pode contribuir para a futura escolha profissional desses alunos. A docente P4 relata: “[...] os alunos que participam do grupo de ciências são os monitores dos Pibidianos. E isso já é um incentivo também para eles se tornarem professores, vários já estão com essa ideia na cabeça, de ser professor de Biologia, eles gostam mesmo”.

Além deste trabalho, na escola da docente P4, o PIBID desenvolve diferentes atividades. Relata a professora, que pretende trabalhar com projetos direcionados à saúde dos alunos, abordando temas sobre sexualidade e drogas ilícitas, como relata P4: *“E agora no próximo semestre a gente vai dar mais uma atenção para o turno da manhã, a gente pretende trabalhar um projeto sobre saúde na escola, com projetos sobre sexualidade, drogadição, fazer um projeto maior, com os da manhã, que é de 6º a 9º ano, eu acho que vai ser bem legal”*. Esse trabalho será desenvolvido com as turmas das séries finais do ensino fundamental. Observa-se que o PIBID está possibilitando ao professor o contato com diferentes projetos e atividades, o que pode qualificar e ampliar seus conhecimentos.

Já na escola da supervisora P6, o PIBID, entre outros projetos, tem como proposta desenvolver a primeira feira de ciências da escola. Relata a docente que a orientação dos alunos será feita pelos bolsistas, supervisora e demais professores escolhidos pelos alunos. De acordo com a professora, os alunos poderão optar por participar ou não dessa atividade, assim como os professores não serão obrigados a orientar os alunos, sendo livre a sua adesão ao projeto. Da mesma forma, os temas de pesquisa serão definidos pelos próprios alunos. A intenção da feira de ciências é promover um espaço em que os alunos possam vivenciar a prática de uma pesquisa científica e divulgar seus conhecimentos, construções e descobertas em eventos e feiras de iniciação científica, contribuindo assim para a construção do conhecimento científico (alfabetização científica). Os professores da escola apoiaram a iniciativa, que está se tornando uma forma de envolver indiretamente esses docentes no PIBID. Segundo P6: *“E o outro grande projeto que a gente vai articular esse ano que nunca tinha ocorrido na escola é a primeira feira de Ciências. A gente está organizando grupos de pesquisa, grupos de alunos que voluntariamente vão se inscrever para determinados eixos de trabalho e vão então montar uma feira de Ciências dentro da escola, mas a ideia não é ficar só sob os muros da escola a gente quer alçar voos maiores e levar esses alunos para participar de outras feiras e uma delas é no museu da PUCRS, tem salão de Iniciação Científica da UFRGS, que também aceita trabalhos de Escolas Estaduais, então a gente quer mostrar para eles que eles podem sair dos muros da escola e buscar cada dia mais (incentivar a pesquisa), exatamente”*.

Diante do contexto social atual, Antunes (2002) sugere que para um mundo em transformação é preciso novas maneiras e formas para motivar o aprendizado dos alunos. Pensamento esse que vai ao encontro das inovações tecnológicas e a dinâmica mercadológica, uma forma de aprender e ensinar Ciências em consonância com a nossa sociedade. Destaca também o autor a necessidade do uso de metodologias e recursos didáticos alternativos no

processo educacional, entre eles as práticas laboratoriais com experimentos alternativos, os jogos lúdicos, software, ferramentas audiovisuais, entre tantos outros recursos como forma de incentivar e estimular o interesse dos alunos pelas aulas.

Bernardelli (2004) acredita que é preciso investir em procedimentos didáticos alternativos. Defende que os recursos metodológicos são indispensáveis e merecem um espaço maior na prática metodológica dos docentes, pois são atividades importantes e contribuintes na formação dos educandos. Assim sendo, é fundamental que os docentes adotem estratégias que auxiliem na construção do conhecimento, tornando o ensino mais atrativo. O ensino nas escolas ainda é, em muitas situações, invariavelmente mecânico. A metodologia tradicional usada por alguns professores caracteriza-se por aulas puramente expositivas sem a interação efetiva do aluno, tornando-a cansativa e convertendo os alunos em meros espectadores do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de reconhecer a necessidade de agregar novas metodologias às suas aulas, nem sempre os docentes se dispõem a efetivamente adotar novas dinâmicas em sua prática. Pensando em ampliar as ações e o envolvimento dos demais docentes com o PIBID, a supervisora P9 relata que dividiu o grupo de bolsistas em duplas para desenvolver mais atividades práticas na escola. Sua intenção era, com a configuração planejada de duplas de bolsistas, auxiliar mais professores em suas aulas. Mas seu planejamento encontrou resistência dos docentes em compartilhar o espaço de suas aulas com outras pessoas, possivelmente pelo desconhecimento desses docentes em relação ao alcance das atividades que poderiam ser desenvolvidas com o auxílio dos bolsistas. P9 declara: *“Quando a gente formou as duplas, a intenção era que fosse um aluno para cada turma ou professores diferenciados, mas nem todos os professores querem, acho que com medo de serem vigiados, ou observados ‘será que ele vai sair falando da minha aula?’”, ou coisa assim, uma resistência”*.

O professor algumas vezes resiste às mudanças (RODRIGUES; ARENA, 2007). Está acostumado a desenvolver suas atividades sozinho e possivelmente sente receio de críticas às suas aulas. Não se sente à vontade em dividir o espaço de trabalho, sua sala de aula, com outros docentes. Acredita que tem todas as ferramentas para realizar suas aulas, motivo que o faz resistir a trabalhar com outros professores, como relata P9 quando se refere ao pensamento docente que teme a interação com o PIBID: *“Eu passei a vida inteira trabalhando sozinho e agora vai ter um jovem da graduação, ali, para me ajudar! ‘O que é que ele vai saber para me ajudar?’ Além da questão do orgulho, quando ele contribui com alguma coisa pensa ‘vai querer saber mais do que eu?’ Então às vezes surge essa resistência ‘não, está bom assim*

*sozinho!’’*. A docente P14 confirma o pensamento de que os docentes em geral resistem em deixar outros professores interferirem e contribuir em na dinâmica de suas aulas: *“No início tinha resistência sim, porque eles não entendiam muito bem o trabalho. Até com colegas, sabe, professor tem disso ‘na minha aula não entra na minha aula não pode observar meu espaço’, engraçado, eu não sou assim, mas tem gente que é! E ‘por que eles estão me observando? Por que tem esses alunos interferindo em nossa aula?’, no início tinha”*.

A cultura do professor é carregada de crenças, hábitos, valores e normas dominantes que determinam o que é valioso em seu contexto profissional, os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar (LORO; TOMAZETTI, 2008), o que pode levar a uma certa resistência à participação em determinadas atividades. Apesar da resistência inicial de alguns docentes à participação no projeto, o que pode ser percebido nas falas dos professores é uma profunda gratidão por tudo que puderam vivenciar e realizar com o PIBID. A docente P7, em seu depoimento, menciona que lamenta o fato de o PIBID não ser mais desenvolvido em sua escola: *“Hoje em minha escola não há mais o projeto e também com sinceridade fazem muita falta”*. O desabafo da docente transparece a realidade da escola. O professor tem a necessidade do apoio que o PIBID traz para a escola, ele deseja mudar suas metodologias e aulas, mas as condições que são oferecidas e proporcionadas limitam seu fazer. Quando o professor tem a oportunidade de vivenciar experiências como o PIBID, ele e sua realidade se transformam, e voltar a conviver com sua antiga realidade desanima e desmotiva o seu trabalho. Ainda a docente P7 considera desanimadora a carência de auxílio e recursos para desenvolver atividades diferentes na escola, o que obriga os docentes a se adaptarem, encontrarem formas, não importando quais sejam, para conseguirem desenvolver suas aulas: *“Sem auxílio é tudo mais complicado e difícil, mas como antigamente ‘damos um jeito’ e esse ‘jeito’ muitas vezes é desanimador”*. Outro fato mencionado pela docente com o término do programa em sua escola é o afastamento da universidade, que não está mais presente como suporte e apoio ao professor: *“Já falei demais apenas que sinto falta dos bolsistas na escola e que mesmo findo o projeto nós os bolsistas e eu não nos afastamos, mas a universidade sim”* (P7).

Além dos exemplos descritos, muitas outras atividades vêm sendo implementadas pelos docentes como, por exemplo, atividades que podem auxiliar com a alfabetização científica de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Em algumas escolas, as atividades desenvolvidas pelo PIBID dentro do subprojeto de Biologia abrangem todas as turmas, do ensino fundamental ao ensino médio, sendo desenvolvidas oficinas e outras atividades também com a educação infantil. Isso de certa forma desestabiliza os bolsistas e especialmente o

supervisor, pois não faz parte da sua formação acadêmica os conhecimentos para desenvolver trabalhos com alunos de séries iniciais. Dessa forma, novas possibilidades de parcerias acabam se estabelecendo. Os professores precisam articular-se aos docentes dessas séries, buscando obter suporte para o desenvolvimento e planejamento das atividades, a fim de desenvolver projetos que permitem ao aluno interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos (SASSERON; CARVALHO, 2011). Dessa forma, despertem tanto o interesse dos alunos pelas ciências quanto estimulam as funções específicas daqueles anos do ensino. Por exemplo, P4 relata: *“Eles não sabem ler. Então temos que pedir ajuda para a professora da turma, porque não é o nosso dia a dia, a nossa formação, então como eles não sabem escrever, tenho que fazer uma atividade diferente”*.

Trabalhar com diferentes áreas do ensino proporciona também aos docentes desenvolver atividades em uma perspectiva interdisciplinar. Tais propostas de ensino não são ainda muito frequentes no meio escolar (AUGUSTO, *et al.*, 2004), o que pode ser creditado a inúmeros fatores, como falta de tempo, dificuldades de organização escolar, falta de empenho e de interesse dos professores por esse tipo de prática, entre outros. Demanda tempo, organização e muita dedicação para que tais atividades possam ser realizadas, mas refletem inúmeras vantagens para os docentes e a educação.

A realização de atividades na perspectiva interdisciplinar favoreceu aos docentes P2 e P1 compreenderem que os professores podem ter diferentes percepções e concepções sobre um mesmo problema, e que isso não é errado, mas enriquece o entendimento sobre as dificuldades enfrentadas, ampliando os caminhos e possibilidades que podem ser trabalhadas dentro de um mesmo foco. P2 relata: *“Ajuda ao professor entender que não há somente uma forma de pensar, que existem várias formas de pensar e às vezes a gente pensa assim ‘como é que ele pensa dessa forma?!’”*. P1 acrescenta: *“[...] então nesse ponto o PIBID me ajudou muito a abrir a mente para outras possibilidades, para aceitar outras disciplinas outras áreas do conhecimento e poder fazer um trabalho que antes a gente pensava assim ‘o que é que eu vou colocar de Ciências por exemplo no trabalho de sociologia ou de português...?’”*.

A possibilidade de trabalho interdisciplinar motivou o docente, e essa motivação oportunizou que pudesse observar e reconhecer outras possibilidades além daquelas com as quais habitualmente convive em suas práticas. P2 relata: *“[...] me levou a ser mais otimista ainda com a questão da didática e da pedagogia porque às vezes as pessoas querem nos convencer que não existe outra forma, mas o PIBID te mostra que não! Que existem ‘n’ formas de pensar, de trabalhar, dos alunos aprender! E isso para mim é uma coisa positiva, nos dá*

*um otimismo*”. P2 passou a perceber que as práticas com as quais conviveu em sua formação não são as únicas possíveis, assim como as metodologias e práticas que norteiam suas aulas podem ser aperfeiçoadas, adaptadas para atingir os objetivos de aprendizagem. Não há, portanto, uma fórmula a seguir, mas uma diversidade de possibilidades e caminhos a serem construídos e explorados (AUGUSTO, *et al.*, 2004).

O convívio em práticas interdisciplinares dentro do PIBID oportunizou também aos docentes a perspectiva de adotar em suas aulas um olhar diferenciado sobre suas decisões em relação ao planejamento de suas aulas. P1 relata: “[...]quando vou preparar a aula ou outra coisa, tento pensar de forma mais interdisciplinar, não que vá ter uma mente matemática por exemplo, nunca vou ter, não adianta, mas tento pensar assim, mas não tem só essa forma de ver”. O docente passou a compreender a diversidade de possibilidades para organizar suas aulas, percebendo que é possível desenvolver um mesmo conteúdo em distintas áreas do ensino que assumem diferentes concepções. São diversas as possibilidades que podem ser construídas sobre um mesmo objetivo, o ensino. Essa é uma perspectiva mais abrangente, que reconhece não ser possível compreender totalmente o entendimento do outro sobre os processos de ensino e organização de aulas e conteúdos. Porém, ao compartilhar as experiências, o ganho para o ensino é muito maior.

Dessa forma, o professor poderá perceber que além dos limites de nosso conhecimento há outras possibilidades a serem exploradas. Muitas vezes nosso olhar se torna limitado por nossas concepções e percepções, e o trabalho na perspectiva interdisciplinar é uma forma de ir além do isolamento disciplinar de minhas concepções empíricas e daquilo que é possível captar com os próprios olhos, ampliando o conhecimento e aprendizagem. P2 registra: “*Tu tens que ver outras possibilidades em cada ação que tu fazes, pois quando tu comesças a ouvir outros colegas teus com outras visões, começa a pensar, isso eu poderia usar para minha prática de outra forma*”. A partir do trabalho interdisciplinar, novas formas de trabalho passam a ser reconhecidas pelos docentes e a ser incorporadas à sua prática, possibilitando assim a ampliação de referenciais práticos (TARDIF, 2007) que modificam suas aulas e seu fazer docente, refletindo no aluno suas ações. Segundo Thiesen (2008, p. 551):

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

Puderam também ser percebidas mudanças relacionadas às percepções dos docentes quanto ao aprendizado e avaliação. Segundo P2: “[...] *tu começa a ver que tem outras formas de trabalhar, de ver o aprendizado, de ver a avaliação*”. Convivendo com diferentes áreas do ensino, passa a compartilhar nesse convívio suas experiências com os demais docentes. Assim, pode observar as singularidades de cada área, a maneira que os docentes desenvolvem suas aulas e como compreendem o processo de aprendizagem, percebendo outros focos, que ampliam suas possibilidades de construir em suas aulas metodologias que favoreçam aos alunos um melhor aprendizado. Contrário ao que foi descrito até então, parece que, em algumas escolas, há dificuldades em desenvolver projetos interdisciplinares. Há instaurada no cotidiano da escola uma dificuldade de os professores trabalharem de forma colaborativa, em equipe. Os docentes, em muitas oportunidades, optam por não contribuir com os demais para a execução e desenvolvimento de seus projetos particulares. A docente P8 relata que não obteve apoio dos colegas enquanto desenvolvia atividades com seus alunos em saídas de estudos e construção de uma horta entre outras atividades que propôs em sua escola. Aponta que os seus colegas sempre tinham algum empecilho que dificultava o envolvimento com a tarefa que ela propunha: “[...] *uma das dificuldades maiores que observei foi que os professores não querem colaborar com os projetos que como professora gostaria de desenvolver com os alunos, como horta, saídas de estudo, organização do espaço do laboratório. Eles achavam sempre um empecilho para cada situação*”.

A docente P8 ainda aponta que, enquanto desenvolvia o projeto de construção da horta na escola, sentiu resistência por parte dos colegas, que se opunham a colaborar com os alunos até mesmo em questões básicas de higiene e limpeza. P8 relata: “[...] *a gente fez um projetinho de horta aqui na escola, os alunos saíam da horta com o pé sujo! Com barro! Precisavam lavar a mão, e às vezes os professores não colaboravam nem com isso, então esses detalhezinhos vão dando uma esfriada naquele calor inicial*”. Essa falta de apoio e de interesse em auxiliar por parte dos demais professores com os projetos da docente em realizar atividades diferenciadas com seus alunos acabou modificando a intensidade de seus esforços no sentido de propor e elaborar novos projetos.

Da mesma forma, a docente P14 relata com tristeza as dificuldades que observou quando da intenção de implantar em sua escola um trabalho interdisciplinar dentro do PIBID: “*Temos todos os PIBID aqui, Química, Física, entre outros, e nós tentamos uma linguagem comum e uma proposta interdisciplinar, mas ninguém podia vir no dia, ninguém podia vir na reunião,*

*os bolsistas não podiam porque tinham prova na universidade, eram mil desculpas, e eu tentando lá dar ideias e fazer a coisa engrenar, e às vezes tu tentas dar uma ideia e o próprio teu colega bota areia e diz que não gostou, foi muito desgastante. Eu me senti derrotada no aspecto de como no papel é tudo bonito, a interdisciplinaridade, mas na prática as pessoas têm mil outras coisas que não podem, mil justificativas para não fazer a coisa funcionar como deveria, e isso me incomodou”.*

Para Luck (2001 *apud* Thiesen, 2008), o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. E isso certamente é um grande desafio.

Para Gadotti (s.d), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. É preciso, como sustenta Ivani Fazenda (2011), também uma atitude interdisciplinar, condição essa manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

Mas, mesmo com alguns empecilhos em desenvolver atividades interdisciplinares, os docentes persistem nesse objetivo, pois reconhecem as melhorias que esse convívio tem para sua prática, como relata P1: *“A gente trabalha muito essa questão da interdisciplinaridade e isso me fez crescer muito como professor e vejo hoje que o conhecimento da gente triplica a partir do momento que podes dividir com outras pessoas, do que fazer sozinho, a gente sempre aprende, mas muito mais quando a gente trabalha em grupo, sem nenhuma dúvida”.* Como complementa P1, participar das propostas de trabalho cooperativo e interdisciplinar elaboradas dentro do PIBID modifica profundamente o docente. As marcas dessas mudanças podem ser evidenciadas em seu relato: *“Então me descrevo assim, hoje como professor sou uma pessoa muito mais aberta, para o novo ainda, para trabalhar em grupo, para poder dividir com os meus colegas, porque já aprendi tanta coisa que não sabia de outras disciplinas por exemplo, que não conhecia e isso é muito importante”.*

Os exemplos de atividades organizadas e desenvolvidas pelos docentes e bolsistas nas escolas são muitos. Focam diferentes aspectos da realidade dos alunos, como a valorização e o cuidado com seu corpo e o do próximo; os cuidados necessários para a preservação da natureza e seus recursos; as inovações tecnológicas e seus benefícios ao ser humano. Mas especialmente

preconizam as relações sociais entre alunos, professores e bolsistas na busca da construção coletiva do conhecimento. Nas propostas elaboradas e desenvolvidas no PIBID, observa-se um espaço que vai além do ensino dos conteúdos disciplinares. Vislumbra-se a abertura de um espaço colaborativo no qual o objetivo do conhecimento estende seu alcance a aspectos mais profundos do desenvolvimento cognitivo como, por exemplo, as relações sociais e afetivas entre docentes e alunos.

#### **5.2.4 Em síntese...**

Depreende-se da realidade vivenciada pelos docentes de escolas públicas que em geral não há motivação para que realizem inovações e mudanças em suas práticas cotidianas. Os motivos podem ser elencados como falta de apoio para a realização de novas práticas por parte da escola e falta de colaboração dos próprios colegas, além dos baixos salários e da desvalorização da profissão no cenário social. Os cursos de formação continuada que deveriam, por sua vez, ser um ponto de apoio e suporte para a qualificação e construção de mudanças na prática docente desenvolvem-se de forma fragmentada e descontínua, focando apenas alguns aspectos que, em sua maior parte, não suprem as necessidades e carências dos professores em suas escolas. As oportunidades de formação nesse sentido acabam desmotivando os professores, pois não contam com apoio para a continuidade dos projetos que propõem desenvolver. Assim, os docentes optam por voltar as suas práticas tradicionais.

Diferentemente, na proposta trazida pelo PIBID, os professores têm um contato ampliado com os interlocutores que desenvolvem o projeto, tanto no âmbito organizacional quanto na execução das propostas na escola, ou seja, universidade e bolsistas. Além do mais, os próprios professores passam a interagir mais entre si. Diversas possibilidades de trabalho colaborativo surgem, oportunizando uma ampliação do contato dos docentes com as diferentes concepções e estratégias metodológicas dos demais docentes. Compartilhar essas experiências possibilita ao docente ampliar seu cabedal de conhecimentos e assim aperfeiçoar sua formação.

Além disso, as novas propostas metodológicas que são desenvolvidas pelos supervisores em parceria com os bolsistas no PIBID proporcionam aos docentes oportunidade de reflexão sobre suas práticas. As novas experiências agregadas aos conhecimentos dos professores materializam-se em novas práticas que passam a ser desenvolvidas na escola, as quais podem se converter em melhorias também para os alunos, refletindo nos índices de qualidade da escola.

A proposta do PIBID favorece aos docentes momentos de interação entre diferentes níveis e áreas do ensino, abrindo espaço para a realização de atividades e projetos que incentivam o trabalho cooperativo e a interdisciplinaridade. Como resultado positivo do trabalho com outras áreas do ensino percebe-se o quanto o PIBID auxilia os docentes a compreender que há diferentes percepções e formas de pensar em uma escola, fato que muitas vezes não é considerado no cotidiano escolar. Essa interação entre as diferentes áreas possibilita um avanço na quebra de barreiras entre as disciplinas do conhecimento. Além disso, integrando outros olhares em relação à aprendizagem, o professor consegue identificar de maneira mais clara as dificuldades e limitações, bem como as potencialidades que muitas vezes o aluno não demonstra em sua disciplina, possibilitando assim que o docente reformule e estabeleça novas metodologias, favorecendo o aprendizado do seu aluno.

Apesar de aparentemente o PIBID apresentar contribuições somente para os bolsistas, as reflexões proporcionadas aos professores supervisores por essas vivências têm contribuído para que olhem para sua prática e formação de forma crítica e percebam as lacunas que precisam suprir. O docente passa a perceber melhor sua própria identidade e compreender por que age e atua dessa ou daquela forma. Assim, tem a possibilidade de mudar, de buscar novas formas de se constituir professor e de contribuir para que os demais professores que estão se formando tenham a possibilidade de ser diferentes, não somente em aspectos metodológicos, mas na perspectiva de estar mais aberto a críticas e observações de outros docentes que podem estar contribuindo com sua formação. É um caminho, uma possibilidade de mudança na prática docente. Um princípio de uma prática mais colaborativa.

### 5.3 REPERCUSSÕES DAS VIVÊNCIAS NO PIBID NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Na presente subseção, pretende-se analisar duas subcategorias a saber *Melhorias para a aprendizagem dos alunos a partir da adoção de novas práticas na escola*, que discute como a adoção de novas práticas na escola, inseridas pelas diferentes atividades organizadas no âmbito do PIBID, tem oportunizado melhores aprendizagens aos estudantes. Destaca-se, nos depoimentos dos docentes, a motivação que tais propostas propiciam para a aprendizagem de seus alunos. Na subcategoria *As relações afetivas no PIBID*, discute-se a importância do PIBID como fator de fortalecimento das relações interpessoais que oportuniza apoio afetivo ao docente a partir do trabalho colaborativo.

### 5.3.1 Melhorias para aprendizagem dos alunos a partir da adoção de novas práticas na escola

*Quando se propõe algum trabalho a gente procura ver para qual série se adequa aquela atividade para ter relação com o conteúdo que o professor está trabalhando e com o conhecimento que o aluno tem. (Trecho da entrevista da docente P3).*

A motivação dos alunos para as aulas tem sido considerada um desafio a ser enfrentado pelos professores na escola (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009). Muitos professores reclamam da falta de interesse dos alunos. Ressaltam que os estudantes não cumprem as tarefas em classe nem em casa, mesmo que estejam sendo avaliados por isso. Relutam para começar uma atividade, distraem-se facilmente, não se envolvem com as atividades nem ao menos respondem às perguntas, ou simplesmente dizem “não sei”. Atitudes como as descritas acima demonstram a falta de interesse dos estudantes pelas atividades propostas pelos professores. Em alguns casos, pode-se conferir essa falta de interesse às metodologias propostas pelos docentes em suas aulas.

A docente P4, em sua fala quando questionada sobre a evolução do ensino e aprendizagem que observa nos alunos, refere-se à dificuldade que sente em desenvolver as atividades curriculares: “[...] vejo que em relação aos alunos de ano para ano eu sinto mais dificuldade em trabalhar com eles eu sinto eles assim mais imaturos, desmotivados, sinto que eu posso cobrar menos o conteúdo”. Menciona que a cada ano os alunos apresentam mais dificuldades, especialmente na questão da motivação para participação nas atividades propostas. Atribui essa constatação à imaturidade que observa no comportamento dos estudantes. A docente, que aparentemente mantém uma prática tradicional, acredita que a imaturidade e a desmotivação dos alunos fazem que não consigam acompanhar os conteúdos.

Segundo Bzuneck (2009 *apud* Almeida e Kalfuss, 2013), a maneira como a pessoa desempenha suas ações e vê o mundo é influenciada tanto por fatores motivacionais internos como externos. Assim, o desenvolvimento de sua capacidade pode depender dos fatores que estão presente no seu processo motivacional, pois “[...] a motivação é reflexa de diversos fatores que afetam os estímulos do comportamento, acontece por meio de incentivos, quando realizado com intensidade, torna-se gratificante e prazeroso. Porém quando há falta de estímulos o indivíduo pode sentir-se desmotivado” (ALMEIDA; KALFUSS, 2013, p.4). Mas a motivação não é somente uma característica própria que vem do aluno, ela também é mediada pelo professor, pelo ambiente no qual se encontra inserido e também pela equipe escolar.

Assim, as atividades que passaram a compor as aulas e oficinas que os docentes desenvolvem com o auxílio do PIBID estimulam, motivam e despertam o interesse dos alunos pela aprendizagem. P4 relata quando descreve o interesse dos estudantes pelas atividades que são realizadas em sua escola pelo PIBID: “[...] não é uma coisa que eles têm que vir obrigados, é espontâneo, eles querem vir”. P5 também argumenta: “[...] eles participam ativamente não é porque são avaliados é porque realmente dá certo”.

O PIBID propõe diferentes atividades em distintos espaços que auxiliam os alunos a desenvolver não somente aspectos cognitivos relacionados aos saberes curriculares, mas habilidades que abrangem uma formação mais ampla (BRASIL, 1996), entre elas a questão da expressão corporal, desenvolvida por atividades de teatro, e outras formas de linguagem pouco trabalhadas em sala de aula. P4 afirma: “[...] agora a gente está envolvido com a semana do meio ambiente, então estão ensaiando um teatro”. Na medida em que a sociedade em que vivemos cobra cidadãos críticos capazes de se posicionar frente ao mundo em que convivemos, atividades que desenvolvam no aluno a capacidade de expressar-se a partir de outra linguagem que não a verbal têm sua importância para contribuir com essa formação. Como salienta Orlandi (2008, p. 39 *apud* Katahira, 2013, p. 17004):

A escola, no entanto, evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade. Isso representa a expressão do maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada.

Concordando com a perspectiva motivacional de que as atividades propostas pelo PIBID favorecem os estudantes, a docente P3 relata sua satisfação em poder contar com esse auxílio: “São mais cinco pessoas que estão agregando atividades na escola, que estão fazendo atividades que estão trazendo a motivação para os alunos, estão tentando motivar os alunos para aprender”. Para a docente, os projetos que são desenvolvidos pelo PIBID em sua escola motivam os alunos, pois se organizam a partir de atividades em espaços diferenciados e contam com a interação com os bolsistas, que auxiliam nas tarefas. Frente às dificuldades enfrentadas pelos docentes em promover o interesse dos alunos pelo estudo, contar com o auxílio dos bolsistas motiva o estudante com propostas diferentes das que habitualmente o professor utiliza nas suas aulas. Motiva também o docente a procurar outras estratégias metodológicas para aplicar em seu cotidiano na escola.

A diversificação de atividades e de recursos didáticos contribui para motivar os estudantes, possibilitando atender a distintas necessidades e interesses dos alunos. A motivação é fundamental para que o estudante tenha uma aprendizagem significativa e, além disso, não há um único caminho que conduza com segurança à aprendizagem, pois são inúmeras as variáveis que se interpõem nesse processo. Assim, um pluralismo em nível de estratégias pode garantir maiores oportunidades para a construção do conhecimento, além de fornecer subsídios para que mais alunos encontrem as atividades que melhor os ajudem a compreender o tema estudado (VIVEIRO; DINIZ, 2009).

Apesar de enfrentar dificuldades com relação à motivação dos alunos, evidências positivas sobre as contribuições das atividades do PIBID para a aprendizagem dos alunos podem ser percebidas nos depoimentos dos docentes. Em suas percepções, os alunos que participam do PIBID demonstram que estão satisfeitos com as aulas, mais motivados para aprender. Como afirma P9: *“E nessa perspectiva refleti e percebi que teve um ganho nos meus alunos, eles estão muito mais contentes, digamos assim, em que eles vão ter uma teoria, um aumento teórico, mas que ao mesmo tempo eles vão ter um momento da aula para desempenhar uma atividade prática ‘vão pôr a mão na massa’”*. Concordando com essa percepção, a docente P5 também reconhece essa positividade em sua realidade. Afirma que as atividades diferenciadas, além de motivarem os alunos, auxiliam na aprendizagem, ampliando os conhecimentos e habilidades dos estudantes. Os alunos passam a gostar mais das aulas de Biologia pela aproximação que observam com sua realidade, como afirma: *“Então ele passa a gostar mais da aula de Biologia, que ele vê a Biologia na vida dele, [...] conseguem entender o que é a biologia [...] a gente consegue trabalhar mais as habilidades dos alunos, e trazer novidades para eles”*.

Apesar de compreender que a motivação tem diferentes origens (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009), o professor tem papel muito importante por promover a motivação, fazendo que o aprender torne-se mais agradável e interessante. Segundo Almeida e Kaulfuss (2013), é necessário que o docente saiba despertar o interesse dos alunos, desenvolver estratégias que despertem sua curiosidade, pois cada um possui interesse e objetivos diferentes. Sendo assim, ele terá que aperfeiçoar seus conhecimentos e estratégias, despertar interesse e curiosidade em termos de aprendizagem. Não apenas focar no ensino, mas também na afetividade, no lado emotivo. O papel do professor é complexo, porém ele precisa ser criativo e inovador, criar um bom relacionamento com os alunos e um clima de proximidade entre ambos, permitindo que o aluno possa expressar seus desejos e suas necessidades (ALMEIDA; KAULFUSS, 2013).

Outro aspecto mencionado pelos docentes é a articulação entre a teoria e a prática promovida pelas atividades experimentais implementadas a partir da inserção do PIBID nas escolas. Segundo os relatos dos docentes, há indícios de que as atividades práticas associadas à teoria despertaram nos alunos o interesse por aprender. A docente P9 destaca que, em uma atividade prática de citologia com alunos do ensino médio, “[...] apesar de ser uma coisa muito simples despertou neles o interesse pelo saber e isso possibilitou fazer a relação com a teoria. O ganho e a aprendizagem foram bem significativos. E para mim isso já foi algo que eu entendi como uma necessidade”. Assim também outros docentes concordam com a necessidade e importância da articulação de diferentes estratégias para o ensino, especialmente as que privilegiam aulas com atividades experimentais como forma de auxílio para a aprendizagem e também consolidação dos conhecimentos, como relata P10: “[...] acho que a prática ajuda mais a fixar do que a teoria!”. P3 também menciona: “Agora sempre que eu consigo algum conteúdo alguma coisa, eu tento fazer alguma atividade prática que talvez facilite. Pois notei que quando tu passas alguma coisa para os alunos, às vezes só falar, não fica tanto”.

Concordando com essa perspectiva, apesar de considerar as atividades práticas como ‘atividades normais’ de sala de aula, a docente P3 compreende que essas propostas não seriam inovadoras por serem diferentes, mas por ampliarem a compreensão dos alunos sobre os conteúdos estudados ao demonstrarem de outra forma o que se ensina teoricamente. Como relata: “[...] atividades de experimentação ou pesquisa, na verdade, para mim parecem atividades normais de sala de aula, mas com os que participam noto que o entendimento do conteúdo fica mais fácil”.

O ensino de Ciências por meio de aulas práticas tem ampla aceitação entre professores e estudantes. Em pesquisa realizada por GALIAZZI *et al.* (2001), apesar de os próprios autores criticarem alguns posicionamentos quanto a essa questão, os resultados apontam que as aulas práticas, além de atingirem diversos objetivos, aumentam a motivação dos estudantes. No entanto, por diversos fatores esse ensino experimental não se viabiliza em nossas escolas. Alguns dos fatores que dificultam a implantação de aulas práticas podem ser elencados como a falta de condições apropriadas, de tempo e de verbas, além da falta de preparação adequada nos cursos de licenciatura (BARBIERI, 1988).

Os docentes sentem dificuldades em utilizar o espaço do laboratório em suas aulas. Elencam inúmeros fatores que impedem sua realização, como “muitos alunos”, “pouco espaço”, “tempo reduzido”, “falta de materiais”. Mas, o que de fato mais os impede é o despreparo e o receio que sentem em organizar aulas diferentes das tradicionais (SANTOS,

2008). A docente P10 descreve a dificuldade que percebe em sua escola quanto à articulação de atividades práticas experimentais pelos seus colegas de área. Relata: “[...]quem mais utilizava esse laboratório era eu! Porque antes de vir para cá os outros professores não ia para o laboratório. Tem uma outra colega que usa o laboratório esporadicamente. Mas fora isso os outros não usam. Química não usa o laboratório, Física não usa o laboratório, apesar de o laboratório ser ‘de Ciências!’”. Mas, como salienta em outro trecho, a partir das atividades que o PIBID agregou à rotina da escola, esse espaço passou a ser mais utilizado pelos docentes para as aulas: “E agora com o PIBID o laboratório está mais ocupado! Por isso que agora com o PIBID o laboratório é para atividades diferenciadas”.

Apesar da constatação da pouca utilização de aulas práticas como metodologia pelos professores, eles reconhecem a importância que têm para seus alunos (GALIAZZI, *et al.*, 2001). Percebem que os estudantes se sentem motivados a cada oportunidade de participação em atividades experimentais. Corroborando com esta percepção, os resultados obtidos por Santos (2008) em pesquisa realizada sobre a motivação dos alunos em aulas práticas confirmam uma boa aceitação dessas atividades por parte dos estudantes, e desta forma contribuem como elemento importante no aumento da motivação. Os alunos demonstram desejo por aulas diferentes e cobram por isso. Como relata a docente P11: “[...] o sétimo A, que é uma turma que trabalhou no ano passado com o PIBID de Geografia, agora mesmo eles estavam me cobrando ‘Quando vamos ter PIBID novamente? Só os outros que vão lá com os bolsistas do PIBID? O que a gente vai fazer? Quando a gente vai fazer saída de campo? Quando a gente vai para a horta?’ Fora o laboratório que os bolsistas chegam e vão logo para o laboratório, então eles sabem quando tem movimento no laboratório, alguma turma vai para o laboratório”.

Além do mais, o auxílio que os bolsistas trazem para os professores a partir da elaboração e desenvolvimento de propostas como oficinas e projetos, entre outras atividades, oportuniza aos estudantes o contato com outras estratégias de ensino que, por sua vez, têm despertado o interesse dos alunos em envolver-se e participar nas atividades. Os alunos da escola gostam das inovações que os bolsistas trazem às aulas, pois são diferentes, como relata P12: “[...] além disso, os bolsistas fazem uma prática diferente, os alunos começam a gostar deles[...] fazem slides e vídeos e prática, fazem totalmente diferente”. E como comenta P9, os alunos da escola sentem falta dos bolsistas e de suas atividades diferenciadas: “E quando os bolsistas têm alguma coisa, alguma saída que eles não podem ir, os alunos da escola

*perguntam por eles “o fulano não vai vir?” Não hoje não deu! Mas vem na próxima, vem. Então você percebe que os alunos sentem essa falta”.*

Outro aspecto evidenciado pelos docentes trata-se de mudanças no que diz respeito ao relacionamento entre professores e alunos. A partir da participação nas atividades oportunizadas no PIBID, alguns alunos têm se envolvido de forma mais ativa das atividades propostas em sala de aula. Como relata P11: “[...] a escola com tudo vem ganhando, os próprios alunos começam a te tratar diferente, uns de forma mais íntima outros nem tanto, mas vão interagindo, alunos que eu nunca tinha ouvido a voz até março, até começo de março depois que começou o PIBID começou a conversar, contar história da família [...]”. No relato, a docente descreve os ganhos que a interação propiciada nas oficinas e atividades nas quais os alunos se envolvem pode trazer para facilitar o aprendizado, como conclui P11: “[...] mas é bem legal de ver eles também evoluindo”.

Freire já dizia claramente que, ao ensinar, aquele que ensina também aprende o saber, como também da mesma maneira que aquele que aprende determinado assunto também passa a ensinar. Ele diz que *“Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”* (FREIRE, 1996, p. 23). Diante disso, comparando a realidade da sala de aula com as afirmações sábias e verdadeiras feitas pelo autor, percebe-se a constante troca de informações no âmbito da sala de aula. É a inquietação do aluno que envolve e estimula o professor a sempre buscar conhecimento para ter em suas mãos as condições de atender à necessidade deste aluno, tirando suas dúvidas quando as tiver. Sendo assim, ao darmos algo e recebermos algo, fica registrado e confirmado que o ensinar também é aprender e que a boa relação professor-aluno é profundamente necessária para esta prática.

### **5.3.2 As relações afetivas no PIBID**

*Às vezes aquele aluno não quer saber do DNA. Quer que o professor dê um abraço, e pergunte ‘como é que está?! Me conta!’.* (Trecho da entrevista do docente P9).

Outra positividade identificada a partir da inserção das atividades do PIBID nas escolas dada pela interação dos docentes com os bolsistas foi a ampliação de sua percepção quanto às dificuldades dos alunos. Ao estabelecer contato com os bolsistas, que ao mesmo tempo estão exercendo ao lado do professor a função de docentes e ainda a de alunos, podem compreender, a partir da observação que fazem do desempenho dos bolsistas ao seu lado, a realidade e os alunos na escola. A docente P3 descreve: *“Tu aprendes até quando eles falam alguma coisa,*

*porque como eles ainda são estudantes e eles comentam de situações que eles passaram na faculdade e isso acaba te ajudando a compreender os teus alunos, porque eles ainda são alunos. Eles levam algumas coisas, e se queixam de outras e tua acaba te dando conta, olha lá! É por isso que os meus alunos estão passando pelos mesmos problemas, de repente é esse o problema, porque tem situações que às vezes são similares com uma sala de aula de ensino fundamental".* Mesmo que os bolsistas sejam professores em formação, são ainda alunos e agem como tais. O aprofundamento da convivência no âmbito escolar com os bolsistas favorece ao professor estudar as relações dos bolsistas com seus professores da universidade, buscando refletir e compreender suas relações com seus alunos na escola. Assim, para Freire (1996, p. 39) *"na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática"*.

As leituras que o docente faz a partir da observação dos bolsistas ampliam sua percepção em relação aos problemas de seus alunos. Eles reconhecem que a história pessoal e as vivências dos alunos interferem em seu rendimento na escola, como evidencia a fala de P9: *"É um conjunto, e muitas vezes bem problemática, a história do aluno"*. E P12 acrescenta: *"A gente sabe que a realidade não é essa! É culpa só do professor que não ensinou? Não! Às vezes é por causa de uma dificuldade de aprendizagem, que envolve a Biologia, ou porque eu estava com sono naquele dia, porque acordou cedo"*. Essa perspectiva precisa ser considerada pelo professor em suas aulas e avaliações. Conhecer o aluno e seu contexto ajuda na construção de estratégias que o auxiliem em sua aprendizagem (GALVÃO, 1998).

As necessidades sociais dos alunos interferem e precedem sua relação com a aprendizagem. Espelham no professor a imagem de pai e mãe que gostariam de ter, mas infelizmente muitas vezes não têm. Os problemas sociais afetivos e emocionais influenciam diretamente no rendimento dos alunos (GALVÃO, 1998). Sobre esse prisma, a professora P9 comenta: *"Às vezes aquele aluno não quer saber do DNA. Quer que o professor dê um abraço, e pergunte 'como é que está?! Me conta!'. Às vezes olham no professor o modelo do que eles gostariam de ter em casa de mãe e de pai, que infelizmente eles não têm. É bem complicado, a gente sofre bastante, bastante. Tu vê às vezes aquele aluno que te diz 'professora você poderia me adotar! Me leva para tua casa!'"*.

No ambiente heterogêneo da sala de aula, o professor se depara com realidades diferentes, inclusive com alunos em situação de vulnerabilidade social. É importante que o docente estabeleça vínculos com os alunos e reconheça suas necessidades. Os alunos possuem

suas próprias necessidades de aprendizagem, entretanto alguns necessitam de um olhar especial por parte do professor. Os sentimentos de afeto entre o professor e seus alunos contribuem para criar uma atitude positiva em relação à aprendizagem.

Os bons professores procuram comunicar entusiasmo e carinho para seus alunos. A paciência, a perseverança, o apoio à autoestima dos alunos e o senso de humor são outras das características apontadas nas várias intervenções, que estão presentes quando existe uma relação de respeito e empatia com os estudantes. (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 111).

Outra crítica que tecem os docentes sobre a situação da educação é em relação à falta de comprometimento da família no acompanhamento dos seus filhos na escola. Acreditam que os pais e familiares designaram unicamente para a escola o compromisso com a formação educacional dos seus filhos, eximindo-se de qualquer responsabilidade, como desabafa P11: “[...] aqui nessa escola a gente tem muito a questão de dificuldades das famílias”. P7 também acrescenta: “E por fim o abandono familiar pelo acompanhamento da aprendizagem educacional dos filhos”. Assim, na perspectiva dos docentes, a falta de incentivo e de acompanhamento dos familiares no que diz respeito às dificuldades dos alunos, prejudica o progresso da aprendizagem. Mas, ao mesmo tempo, os professores reconhecem a importância da escola para o aluno, a qual passou a exercer não somente a função de instrução formal. P7 registra: “Escola é tudo: hospital, psicólogo, igreja, sindicato, delegacia, etc...”. Essa percepção pode favorecer ao docente compreender o seu aluno como um ser de diferentes necessidades e que muitas vezes encontra somente no espaço da escola e no professor suporte para elas.

Toda pessoa, desde o nascimento, tem a necessidade de atenção e afeto para viver num processo contínuo e harmônico de socialização e integração familiar e social (GALVÃO, 1998). No ambiente escolar, os alunos que manifestam sentimentos de prazer, de sucesso e que são bem-sucedidos em sala de aula são aqueles que os esforços foram encorajados e respeitados. A afetividade, quando demonstrada em sala de aula, pode resultar em experiências positivas, trazendo benefícios na aprendizagem do aluno. Nesse processo, a segurança e confiança depositada no professor são fundamentais para que ocorra a aprendizagem. O afeto no ambiente escolar não está somente no ato de carinho, como abraçar ou beijar o aluno como cumprimento de sua chegada a sala de aula. Mas é o olhar confiante do professor em relação à aprendizagem do aluno que proporciona segurança e equilíbrio entre ambos.

Ao direcionar seu olhar para o aluno, observando suas necessidades e individualidades, os relatos dos docentes têm demonstrado mudanças na forma de trabalhar com o aluno. O

depoimento da docente P14 evidencia que passou a adotar a estratégia de elogiar seus alunos em suas aulas. Salienta que procura motivar o aluno ao aprendizado destacando seus pontos positivos e sua participação nas aulas: *“Eu tento dar aqueles pequenos elogios para dar incentivo, sempre, para incentivar para motivar, sempre. Porque o ser humano é movido a elogios, a motivações”*. Além de estabelecer um ambiente de motivação, outro aspecto que pode contribuir para alcançar melhores resultados nas aulas é a aproximação que os docentes passam a estabelecer com os alunos. P11 comenta: *“[...] hoje sou mais maleável com os alunos, brinco, antes de jeito nenhum, nem chegava perto dos alunos, antes era bem mais fria”*. Um contato maior pode ser o diferencial para a aprendizagem de alguns alunos. Para Galvão, em estudo desenvolvido a partir das teorias do psicólogo Henry Wallon sobre a afetividade e o desenvolvimento humano, paralelamente ao impacto que as conquistas feitas ao plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual. Como afirma: *“É graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual”* (GALVÃO, 1998, p.76).

Além das necessidades pessoais dos alunos, os relatos dos docentes expõem mudanças na percepção com relação às individualidades de suas turmas. Relatam que têm observado as peculiaridades e especificidades de cada turma, como descreve P11: *“[...] para mim, as turmas eram todas iguais, tal turma não entende, mas eles têm que entender! E hoje em dia não, hoje já consigo perceber essas diferenças”*. A professora P5, descrevendo as turmas com as quais trabalha, também demonstra essa percepção quando afirma que não são homogêneas e têm diferentes dinâmicas para as atividades: *“Embora a gente tenha três turmas de primeiro ano, duas de segundo, uma de terceiro, embora tenha essa repetição de turmas, nenhuma é igual na questão de conseguir aplicar estas dinâmicas”*.

Fora as perspectivas já descritas, os depoimentos dos professores apontam outros reflexos que podem ser vislumbrados na perspectiva de mudanças percebidas, especialmente em seus alunos, como relata P11: *“Eu noto que as turmas do ano passado que trabalharam com a professora de Geografia e os rapazes (do PIBID), que eles estão com outro olhar. [...] uma saída de campo, a gente via só como um passeio, agora é entendida como saída de campo. [...] os alunos não vão só com aquela ideia de passear, de sair da escola. Eles estão tendo um olhar mais científico, mais observador. Eles sabem que vão ter que fazer um relatório, algum trabalho sobre o que estão vendo, então eles vão mais atentos”*. Segundo o professor, as mudanças percebidas agora que os estudantes são seus alunos devem-se à participação deles em atividades desenvolvidas dentro do projeto PIBID no ano anterior com docentes de outras

áreas do conhecimento. O professor P1 também menciona as mudanças que percebeu em seus alunos. Diz ele: “[...] o que mais me chama atenção é a modificação dos meus alunos. A liberdade maior que eles têm de poder se comunicar comigo, de poder dizer coisas da vida deles muito particulares”. Esses aspectos estão relacionados à afetividade, criando um ambiente de confiança entre professor e aluno, como conclui o professor: “[...] de ter confiança, de poder entender que a gente está trabalhando a parte científica de uma maneira muito saudável, e respeitosa e de eles poder chegar e falar com a gente, principalmente nessa questão da sexualidade[...]”.

Libâneo (2004, p.48) descreve a importância de pensar na questão da formação do aluno como um processo que o ajude a “[...] transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores”. Segundo o autor, para que isso seja possível é preciso articular o ensino dos conteúdos com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos, aspirando que o aluno desenvolva mecanismos que o habilitem a pensar, ou seja, instrumentos que o torne capaz de lidar com os problemas, dilemas e situações da realidade. De maneira sucinta, para garantir um ensino de qualidade na escola é preciso promover o ensino dos conhecimentos sociais e culturais atrelados ao desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento.

Além de fortalecer os laços entre professor e aluno, o alcance das ações do PIBID se estende ao envolvimento da família, tão esperado pelos docentes e pela comunidade escolar. Na escola da docente P11, o PIBID está desenvolvendo uma proposta de organização e construção de uma horta. Descreve a professora com orgulho a motivação dos alunos pelo projeto: “[...] no primeiro dia foram trabalhar na horta, de sapatilha, de sandalhinha, e foi rápido assim a limpeza do local onde a gente quer fazer a horta [...]”. Com o andamento do trabalho os professores perceberam que os alunos começaram a mudar suas atitudes, como continua a docente: “[...] mudou a própria roupa, estão trazendo um tênis na mochila um tênis velho um tênis rasgado. Eles já estão com outro olhar, as professoras da Educação Física me falaram: ‘agora eles estão com um tênis dentro da mochila, só por causa de Ciências, a gente pede o ano todo eles não trazem’”. Conta também a docente que o interesse dos alunos pelo trabalho ampliou o contato desses alunos com seus familiares: “[...] eles começam a puxar também na família como me contaram: ‘eu estava conversando com meu avô que a gente aqui vai fazer uma horta e quando ele era pequeno morava em um sítio’ então começam a vir as histórias, e outros já vêm com alguma mudinha de alguma coisa de casa deles”.

A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas. Um diálogo verdadeiro entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar. Mas, por outro lado, como afirma Delors (1998, p. 107), “[...]cada um aprende ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence. Esta varia, por definição, não só de um indivíduo para outro, mas também no decurso da vida de cada um”. A instituição escolar é um importante instrumento de educação, não somente no aspecto cognitivo, mas pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda, talvez pela aprendizagem ativa da cidadania.

É a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros, seja através de um diálogo constante com a instituição escolar seja, onde esta não existir, tomando a seu cargo uma parte desta educação num contexto de práticas não-formais (DELORS, 1998, p. 107).

Após observar as referências que os docentes fazem às contribuições do PIBID e considerando as metodologias implementadas e as propostas de atividades desenvolvidas, o que se pode frisar é que a aprendizagem do aluno pode ser favorecida pelas novidades inseridas pelo programa e materializadas pelas propostas desenvolvidas pelos bolsistas em parceria com o conhecimento do professor. Segundo P9: “*Acho assim que todos os eixos ganham, principalmente os alunos que têm a oportunidade de aprender de uma maneira diferenciada*”. O PIBID favorece a todos, mas o maior ganho está relacionado à aprendizagem dos alunos, objetivo da educação. E como afirma ainda P9: “*Eu diria que o programa do PIBID veio para acrescentar muito na escola, na sala de aula no sentido de abertura de espaço de conhecimento para o aluno*”.

Novas perspectivas não são observadas apenas nos alunos, mas refletem em toda a estrutura da escola, como afirma o professor P9: “[...] a escola que tem o PIBID melhora muito a sua prática. [...]”. O relato do professor revela ainda outro aspecto considerado muito importante perante os parâmetros avaliativos a que as escolas estão sujeitas quando prossegue: “[...] uma questão que podemos citar é a questão do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que já mudou e isso foi depois do PIBID, as séries iniciais subiu muito o Ideb, porque na verdade o professor desacomoda e melhora as suas aulas[...]”. O professor refere-se ao índice de avaliação formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Esses reflexos revelam a importância do

engajamento dos docentes nas formações continuadas, problematizando e refletindo sobre suas práticas, buscando novos caminhos para contribuir com a melhoria da educação. Reforçam a importância da formação contínua, que tem muito a contribuir para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, colaborando para o seu reconhecimento enquanto profissional indispensável para uma sociedade melhor. Esse fato é identificado na fala da docente P14: *“Então percebo melhor isso e estou aqui para ajudar no crescimento todo do aluno. Não só na Biologia, mas em toda sua formação, em tudo o que ele tem de bom”*. Essa docente compreende que a função do professor é contribuir com a formação integral do aluno não apenas em sua área específica, e que o aluno deve se constituir um cidadão, pois o objetivo final da educação é formar cidadãos capazes de conviver na sociedade. Essa aprendizagem é a que mais marca a nossa passagem pela escola.

As afirmações apresentadas pelos relatos dos docentes retratam um cenário preocupante em relação à educação. Professores e alunos encontram-se imersos em uma realidade desmotivadora. Poucos recursos disponíveis para as aulas e dificuldades relacionadas à indisciplina e aspectos sociais dificultam a prática do professor, diminuindo o interesse e a motivação dos alunos para aprendizagem.

### **5.3.3 Em síntese...**

A proposta do PIBID, que visa implementar inovações metodológicas mediadas pela ação dos bolsistas articulados aos docentes das escolas, demonstra alguns avanços no sentido de atuar como elemento de estímulo e motivação para mudanças. O fato de os alunos sentirem desejo em participar nessas atividades pode ser um indicativo nesse sentido. Desenvolver atividades com outros tipos de linguagens, como a expressão artística, motiva diferentes habilidades dos alunos e, ao diversificar as metodologias adotadas, amplia-se as possibilidades para que mais alunos aprendam. E isso não se refere somente aos conteúdos curriculares, mas às diferentes aprendizagens necessárias para uma formação mais crítica para sua vida na sociedade.

Ao inserir diferentes propostas metodológicas em suas aulas, como a ampliação do uso de atividades experimentais como forma de contextualizar certos conteúdos, o docente permite que esses conhecimentos fiquem mais próximo da realidade dos alunos, facilitando assim a aprendizagem. Apesar disso, o docente sente ainda dificuldades em utilizar essa estratégia com seus alunos, a considerar as dificuldades da escola pública, como falta de material, espaço e

tempo disponível para o preparo das atividades e, principalmente, auxílio para atender com qualidade as imensas turmas de alunos que existem nas escolas. Compreende-se, de certa forma, o impasse em que se encontram os docentes. Nesse sentido, o PIBID tem sido um importante auxiliar na medida em que oferece a todos os docentes da escola, não somente aos supervisores, a oportunidade de auxílio físico e metodológico para a organização e realização de diferentes atividades.

Além disso, os docentes encontram na interação com os bolsistas, uma oportunidade de analisar sua própria relação com os alunos na escola. Observando o relacionamento que os bolsistas estabelecem com os professores na universidade, acabam percebendo semelhanças na relação que mantêm com seus alunos. Podem assim, compreender as necessidades e dificuldades dos bolsistas, além de encontrar alternativas para as dificuldades e necessidades de seus estudantes.

As atividades que passaram a compor a prática dos docentes os fizeram se aproximar mais de seus alunos. Em nosso contexto social, em que a realidade e as relações se constroem mais virtualmente do que presencialmente, levando ao isolamento social físico, aproximar-se do aluno, estabelecendo um ambiente de afetividade, de confiança e de parceria com o professor, cativa o aluno e o torna mais suscetível a envolver-se nas atividades, ampliando as possibilidades de aprendizado e suprimindo a carência social e afetiva que muitas vezes não é suprida pela família devido a dificuldades no convívio familiar.

A aproximação do professor de seus alunos conduz seu olhar para observar suas diferentes necessidades. A fim de abarcar essas diferenças, os docentes manifestam a adoção de diferentes formas de trabalho, procurando adequar as estratégias para empenharem-se em conseguir ampliar o entendimento dos alunos e sua aprendizagem.

Os ganhos das mudanças adotadas pelos docentes em suas atividades podem ser percebidos na participação dos alunos, que tem se intensificado e pode ser vista no aumento de interesse evidenciado não somente pelas atividades do PIBID, mas também nas atividades curriculares. Ainda, o PIBID tem influenciado positivamente não somente no que se refere às atividades realizadas na escola, mas também as relações familiares dos alunos e as desses com a escola. Tem estabelecido oportunidades de integrar a família na participação de algumas atividades propostas e desenvolvidas no PIBID. Uma aproximação, ainda que tímida e singela, mas que pode gerar com seu exemplo novas oportunidades que ampliem os ganhos para os alunos e para a escola.

Por fim, os benefícios estendem-se a toda escola. As mudanças observadas têm contribuído para mudar o professor e seu engajamento frente à profissão docente. Os alunos percebem as mudanças – professores mais motivados que buscam inovar suas práticas na expectativa de auxiliar com seu aprendizado. E a escola passa a colher os frutos dessa parceria, comprovados nos resultados das avaliações oficiais em relação ao aumento da aprendizagem dos alunos. Todos juntos com um mesmo objetivo de alcançar a melhoria da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender como o PIBID tem influenciado a formação continuada dos professores supervisores vinculados ao subprojeto de Biologia de diferentes Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul. Pretendeu-se identificar nos relatos dos supervisores a percepção sobre as contribuições do PIBID para sua formação continuada, buscando identificar as contribuições para mudanças em sua prática docente.

Este estudo articulou-se em torno da análise dos depoimentos de 14 professores supervisores participantes do subprojeto PIBID/Biologia vinculados a diferentes IES e divididos entre as mesorregiões que compõem o Rio Grande do Sul. Esses sujeitos foram entrevistados seguindo um roteiro de questões semiestruturado, compondo o corpo de dados, o qual foi analisado utilizando a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011). Concordando com os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa, as entrevistas foram realizadas *in loco*, privilegiando o ambiente de trabalho do professor, local onde estabelece sua prática em um processo reflexivo de constante fazer e refazer-se.

Ao privilegiar o local de trabalho do professor como espaço de construção também do *corpus* que compôs esta pesquisa, pretendeu-se aproximar o contexto do estudo da realidade do professor a fim de permitir uma maior impregnação com as percepções dos docentes participantes do estudo e permitir a compreensão necessária para a análise dos dados.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas visou responder aos objetivos dessa pesquisa, definidos pelo seguinte problema: *Quais são as influências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia de diferentes Instituições de Ensino Superior para a formação continuada dos professores supervisores que atuam nas escolas de educação básica no Rio Grande do Sul?*

Como resultados da análise, pode-se perceber que o PIBID tem contribuído com efetivas mudanças na prática dos docentes. Nota-se que, ao implementar outras propostas no cotidiano dos docentes, o PIBID tem integrado a essa realidade, especialmente no que se refere às mudanças nas suas concepções e crenças em relação aos seus conhecimentos, mudanças evidenciadas pela adoção de novas metodologias e por uma atitude mais crítica e investigativa de seu fazer profissional.

Outro aspecto que a participação no PIBID favorece é a interação entre os próprios docentes. Ao estabelecer outras propostas de trabalho, outros docentes passam a se envolver nas atividades, abrindo espaço para o trabalho colaborativo. Como resultado, percebe-se como

o PIBID auxilia os docentes a compreender as diferentes percepções e formas de pensar que estão presentes em uma escola. Além do mais, o diálogo entre as diferentes áreas possibilita uma maior interação entre as disciplinas do conhecimento. Assim, ao compartilhar suas experiências com os demais docentes, o professor estende o contato com diferentes concepções e conhecimentos de seus colegas, ampliando seu cabedal de conhecimentos e aperfeiçoando sua formação.

Embora ainda se manifestem de forma singela, as ações voltadas para o trabalho interdisciplinar também puderam ser percebidas no que tange as ações que veem sendo implementadas nas escolas. A realização de atividades na perspectiva interdisciplinar favoreceu aos docentes a compreensão de que os professores têm diferentes percepções e concepções sobre um mesmo problema, o que enriquece o entendimento sobre as dificuldades enfrentadas, abrindo espaço para elaboração e adoção de diferentes alternativas para o seu enfrentamento. Além disso a interação entre as áreas do conhecimento pode promover a superação das ‘barreiras’ criadas pela compartimentalização dos conhecimentos. Ao observar com os ‘olhos do outro’, integrando outros olhares em relação à aprendizagem do aluno, o professor tem a possibilidade de observar e identificar de forma mais abrangente as dificuldades, limitações e potencialidades de seus alunos e assim estabelecer outras alternativas metodológicas que favoreçam o aprendizado de seu aluno.

Considera-se relevante também observar que, ao integrar outros olhares em relação à aprendizagem e às suas percepções, o professor tem ampliada sua compreensão sobre as potencialidades de seus alunos, possibilitando que reformule e estabeleça metodologias a fim de superar as dificuldades e limitações dos estudantes, favorecendo o aprendizado. Como reflexo dessas mudanças com relação ao entendimento sobre as aprendizagens dos alunos, observa-se que há um encaminhamento para uma prática que valoriza o aluno como protagonista de sua aprendizagem, que preza a autonomia e elaboração próprias, superando o ensino meramente bancário, que procura apenas depositar no aluno algo que ele não construiu.

Cabe-se salientar também que as atividades que passaram a compor a prática dos docentes os fizeram mudar seu relacionamento com os alunos, o professor passou a aproximar-se mais de seus alunos. Em nosso contexto social no qual a realidade e as relações se constroem sem a presença física – de forma mais virtualmente do que presencialmente, levando ao isolamento social, aproximar-se do aluno, estabelecendo um ambiente de afetividade, de confiança e de parceria com o professor, cativa o aluno e o torna mais suscetível a envolver-se

nas atividades, ampliando as possibilidades de aprendizado e suprimindo a carência social e afetiva que muitas vezes não é suprida pela família devido a dificuldades no convívio familiar.

Ao observar a realidade das escolas públicas em nosso país, percebe-se um cenário de desmotivação no que diz respeito à prática docente, o qual é fruto de diversos fatores, muito já discutidos e elencados em estudos sobre as dificuldades da prática docente, como a falta de estrutura, apoio e recursos para desenvolver suas aulas. Aliados a esses fatores, ainda há de se considerar a baixa valorização da profissão frente à sociedade e os baixos salários com os quais precisam sobreviver os professores. Apesar da sensação de desamparo, os docentes ainda encontram meios para superar a desmotivação. Ao participar em encontros de formação continuada procuram alternativas capazes de trazer de volta o desejo e o ânimo para o trabalho. Encontram para tanto no PIBID um terreno fértil no sentido de ter acesso a novas propostas para suas práticas e de obter recursos e auxílio para que possam desenvolvê-las na escola.

Os docentes sentem a necessidade de qualificar-se, de buscar ampliar seus conhecimentos e suprir as dificuldades e necessidades com as quais convivem. Buscam no PIBID ferramentas e auxílio para superar esses desafios e encontram nesse programa a oportunidade de aprofundar-se tanto em aspectos práticos como em aspectos metodológicos, tendo a possibilidade de continuar seus estudos. A partir das reuniões de discussão e estudos organizadas dentro da dinâmica do PIBID, têm a oportunidade de estabelecer relações entre sua prática e as teorias que a fundamentam, promovendo o autoconhecimento indispensável para a construção de uma prática crítica que conduz à autonomia do professor.

As competências exigidas do professor em sua prática algumas vezes vão além das que utiliza em sala de aula. Os docentes desempenham diferentes funções que cobram conhecimentos que não são aprendidos em sua formação inicial e são ainda pouco trabalhados em grande parte dos cursos de formação continuada oferecidos. No entanto, percebe-se que o envolvimento desses professores na função de supervisor vai além de estimular as competências para o ensino. Percebe-se que eles têm agregado aos seus conhecimentos, estratégias de trabalho em equipe, coordenação, supervisão e liderança, fornecendo subsídios relacionados a questões administrativas e de liderança, que passam a configurar sua prática nas mais diferentes funções que desempenha na escola.

Apesar de o PIBID apontar como seu principal objetivo a qualificação da formação docente inicial, é evidente a contribuição que tem promovido à formação continuada dos professores envolvidos no programa. Pode-se mencionar, por exemplo, que tem contribuído para que o professor observe sua prática e formação a partir de um olhar mais crítico e reflexivo,

colaborando com o fortalecimento de sua identidade profissional. Ao refletir mais sobre sua prática, o professor tem maiores possibilidades de identificar, em sua prática, o que o move, quais são suas concepções e crenças em relação ao que desenvolve e pratica em suas aulas.

No que tange aos resultados da articulação promovida pelo PIBID para a formação continuada do professor, verifica-se que essa tem subsidiado e melhorado a prática docente não somente no que se refere as metodologias desenvolvidas nas atividades realizadas dentro do programa, mas também de fato em sala de aula por meio do conhecimento de outras formas de ensinar, da troca de experiência, de planejamentos mais consistentes, da parceria com a universidade com a qual encontram-se vinculados, da elaboração e aplicação de projetos interdisciplinares e, principalmente, da articulação teórico-prática dos conhecimentos apreendidos.

A relevância da parceria entre escola e universidade, a exemplo do que desenvolve o PIBID num movimento recíproco de construção conjunta do conhecimento, demonstra que os professores, a partir de sua prática e experiências, desenvolvem projetos significativos para seu contexto de trabalho, contando com o suporte teórico da academia, que serve de estímulo para que esse profissional dê continuidade aos seus estudos, não apenas em serviço, mas em cursos de pós-graduação.

O projeto PIBID/Biologia tem proporcionado uma significativa melhoria na formação continuada dos docentes, tanto em aspectos pessoais quanto em profissionais. Destaca-se a importância da reflexão na relação teoria-prática vivenciada no cotidiano da sala de aula e oportunizada pelas vivências dos docentes dentro do programa – fundamental para desenvolver um profissional mais crítico e autônomo. Além do mais, no que se refere às IES, o PIBID pode ser considerado um grande desafio para os cursos de formação de professores e implica, necessariamente, uma convivência e uma responsabilização mútua pelos processos formativos, que não se dão apenas no interior dos cursos de graduação, mas que se efetivam no contato direto e permanente com a realidade da escola básica, campo potencial de aprendizagem da docência.

Constatou-se que o PIBID proporcionou uma melhoria na formação continuada dos professores, promovendo um avanço na qualidade do ensino de Biologia nas escolas, uma aproximação da universidade com a escola e fortalecendo a prática docente no cotidiano escolar. Podem-se verificar resultados positivos, como a melhoria do desempenho teórico, prático e pedagógico dos envolvidos no projeto, contribuindo com o processo de formação

continuada dos professores, e uma melhoria do processo educacional dos alunos das escolas de educação básica, contribuindo para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

A realização do projeto dá aos professores uma oportunidade de ver e refletir sobre a sua prática profissional, de analisá-la sob outras perspectivas, e o compartilhamento de conhecimentos promovido pelas suas ações valorizou e enriqueceu o cotidiano e o fazer pedagógico. Essas reflexões proporcionam uma oportunidade de construção do futuro, respeitando o que já historicamente se construiu e oportunizando o fortalecimento da formação continuada, qualificando o fazer dos professores das escolas e buscando construir formas de trabalhar o ensino de Biologia que favoreçam a pesquisa e a inovação nas práticas pedagógicas.

Convém destacar também que o texto da presente dissertação será encaminhado aos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, considerados não apenas como ‘parte’, mas ‘participantes’, que com diferentes olhares sob o mesmo foco construíram, junto com a autora um novo olhar sobre a formação docente dentro do PIBID.

Ao longo da elaboração desta pesquisa, vários caminhos foram trilhados pela autora. Caminhos que se cruzaram com muitos outros, autores, pesquisadores, professores de diferentes realidades e regiões do Rio Grande do Sul, protagonistas de seus caminhos, e conhecimentos, que aceitaram, junto à pesquisadora percorrer novos caminhos e assim construíram, a partir de reflexões sobre suas vivências, um novo olhar sobre o foco dessa dissertação: o professor e sua formação continuada.

Aprendizagens que trouxeram importantes contribuições para o aprofundamento teórico e especialmente prático da autora. Contribuições que vieram reforçar convicções especialmente no que diz respeito a importância da participação em um projeto como o PIBID para a formação docente continuada. Os pontos positivos observados ao longo deste trabalho, bem como os resultados de outras pesquisas desenvolvidos pela autora no âmbito do PIBID, seja na formação inicial do bolsista ou na formação continuada do professor supervisor, apontam melhorias para a formação docente e conseqüentemente para a escola e para a educação.

Nesse sentido, as vivências experienciadas pela autora junto ao PIBID, seja nos momentos em que atuou como bolsista “pibidiana”, ou como pesquisadora, contribuíram também para o seu amadurecimento e crescimento profissional. Crescimento que vem modificando a maneira de compreender e desenvolver sua prática docente. Em resumo, como no depoimento dos professores que fizeram parte da pesquisa pode-se afirmar que: *“Depois que a gente passa pelo PIBID, nunca mais é igual (P14)”*.

Para concluir, devemos salientar que esta se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo cujas análises aqui apresentadas são interpretações da autora, com seus sentimentos, leituras e saberes da experiência a respeito dos depoimentos coletados em entrevistas que ocorreram em situações específicas e particulares. Esses mesmos dados interpretados por pesquisadores outros poderiam levar a diferentes considerações e conclusões. Esperamos que as considerações a que aqui chegamos colaborem com os estudos a respeito da formação de professores no Brasil, principalmente quanto ao PIBID, que tem alcançado uma quantidade numerosa de professores por todo o país. E para tanto sugere-se como encaminhamento para outras pesquisas que possam complementar e aprofundar o tema investigado a possibilidade de observar as peculiaridades indicadas pelos participantes da pesquisa, considerando as mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.
- ALMEIDA, D. A. R.; KAULFUSS, M. A. Motivação no contexto escolar. **Revista Científica Eletrônica**, Itapeva, 3 ed., p. 1-9, 2013.
- ANDREIS, I. V.; SCHEID, N. M. J. O uso das tecnologias nas aulas de biologia. **Vivências**, Santo Ângelo, v. 6, n.11, p.58-64, out. 2010.
- ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AUGUSTO, T. G. da S.; CALDEIRA, A. M. de A.; CALUZI, J. J.; NARDI, R. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área das ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência e Educação**, Bauru, v.10, n.2, p. 277-289, 2004.
- BANDEIRA, H. M. M. Formação de professores e prática reflexiva. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI. 4., 2006, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2006.
- BAPTISTA, G. C. S. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências Biológicas. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação de Ciências**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 4-12, out.2003.
- BARBIERE, M. R. Ensino de ciências nas escolas: uma questão em aberto. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 40, 17-24, 1988. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 09 jan. 2016.
- BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a pratica pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BERNARDELLI, M. S., Encantar para ensinar – um procedimento alternativo para o ensino da química. In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMÉRICA, CONGRESSO BRASILEIRO E ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. 9., 2004, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Centro Reichiano, 2004. p. 1-6. Disponível em:<[http://www.centroreichiano.com.br/artigos\\_anais\\_congressos\\_2004.htm](http://www.centroreichiano.com.br/artigos_anais_congressos_2004.htm)>. Acessos em: 07 jan. 2016.
- BLONDEL, D. Dificuldades, Riscos e Desafios do Século XXI. In: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Traduzido por: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 13-18.
- BOCCHESI, J. da C. O professor e a construção de competências. In: ERNICONE, D. (Org.). **Ser Professor**. 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 21-30.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTOLINI, J. C. O papel do diretor na gestão democrática: desafios e possibilidades na prática da gestão escolar. **Interletras**, Dourados, v. 3, n. 17, p. 1-15, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. **Lista de instituições e áreas de licenciatura participantes do PIBID**. Brasília, 31 out. 2014a. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em 01 dez. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2014b. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID> >. Acesso em: 06 jun. de 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Regional**. Rio de Janeiro, 2014c. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default\\_div\\_int.shtm?c=1](http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1)>. Acesso em: 05 dez. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Relatório de Gestão PIBID. Brasília, 2013a. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/component/artofgm/?q=ruth&filter=0&start=160>>. Acesso em 05 dez. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprova\\_RegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf)> Acesso em: 5 dez. 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010. Característica da População e Domicílios**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < [http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. v. 1. Rio de Janeiro, 1990. 137 p. Disponível em: < [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional\\_v01.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf)>. Acesso em: 04 dez. 2015.

BRODBECK, C. F. **Docência em ciências nas práticas Pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção**. 2015, 168 p. Tese (Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

- BUENO, R. S. M.; KOVALICZN, R. A. **O ensino de ciências e as dificuldades das atividades experimentais**. Portal Dia-a-dia Educação, SEDUC Paraná, 2008. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/23-4.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2016.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CAMARGO, T. S. de; CHAGAS, E. R. C.; MARTINS, T. P. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nas Ciências Biológicas da PUCRS: um estudo sobre a valorização e incentivo à docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013 Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia. 2013. p. 1-8.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1478-1489.
- CONSTANTINO, E. S. C. L.; BORGES, I. C.; BARROS, M. A. DE M.; DIAS, M. C. L. Uso de simulação e experimentação no ensino de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Bauru. **Anais...** Bauru: Hotel Obeid Plaza, 2003. p. 1-4.
- CORRÊA, M. R. N. **Um olhar "Pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores-supervisores do PIBID/UFPeL**. 2014. 139 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- CZELUSNIAKI, S. M.; GUIMARÃES, O. M. Saberes Docentes para o Ensino de Ciências: Um Olhar Sobre a Produção de Professores de Biologia na Formação Continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011. Campinas. **Anais...** Campinas. 2011. p. 1-13.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, nov. 2008. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/12795/8687>>. Acesso em: 07 jan. 2016.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Editores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOW NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de Professores**. Campinas. Papyrus: 2002. p. 71-88.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIAS, I. M. S. O que move professores a aprender? Significados e implicações do PIBID na formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais...** Araraquara: Junqueira Marin Editores. 2012. p. 5163-5175. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3171d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3171d.pdf). Acesso em: 04. jul. 2015.

FAVORETO, E. D. DE A. Formação continuada: Concepção dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 7. 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007. p. 1508-1522.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M. Impacto dos aspectos psicossociais do trabalho sobre a qualidade de vida dos professores. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo. v. 31, n. 1, p. 15-20. 2009. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/rbp/article/view/3963>>. Acesso em 22 dez. 2015

FERREIRA, N. S. C. Poderemos trabalhar juntos? Um ponto de partida e de chegada para a gestão democrática da educação. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE, 17. 2009, Porto, Portugal. **Anais...** Porto Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009. p. 1-9.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução a Pesquisa Qualitativa**. Traduzido por: NETZ, S. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p.127-160.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÖHLICH, M. A. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul.** 2010. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método.** São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>. Acesso em: 26 dez. 2015.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002. Disponível em:<  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132002000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000200008)>. Acesso em: 17 jul. 2015.

\_\_\_\_\_; ROCHA, J. M. B.; SCHMITZ, L. C.; SOUZA, M. L.; GIESTA, S.; GONÇALVES, F. P. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v.7, n.2, p. 249-263, 2001.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D., *et al.* (Org.). **Ser Professor.** 6. ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2008. p. 55-66.

GROS, F. Descompartimentar a Ciência. In: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Traduzido por: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 246-250.

GUIMARÃES, J. A. Apresentação. In: GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, Antônio (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

JARDILINO, J. R. L.; OLIVERI, A. M. R. A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos Inconfidentes (MG). **Entre Ver - Revista das Licenciaturas**,

Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 237-249, set. 2013. Disponível em:  
<<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2582/3083>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

KATAHIRA, B. Y. Interface entre ensino de ciências e improvisação teatral: análise de discurso de bolsistas PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. p. 17003-17018.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru v.17, n.1, p. 35-50, 2011.

KIEREPKA, J. S. N.; BOSZKO, C.; GÜLLICH, R. I. da C. O significado do PIBID para professores de Ciências. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, Niterói, n. 7, p. 3003-3011, 2014. Disponível em:<<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0168-1.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

LEITE, A. R. B.; FRANZOLIN, F. Relato de experiência orientado de um professor de escola pública sobre sua participação no projeto PIBID. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, Niterói, n. 7, p. 2042-2052, 2014. Disponível em:<<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0677-2.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LORO, A. P.; TOMAZETTI, E. Cultura docente no contexto escolar. **QUAESTIO**, Sorocaba, v. 10, n.1/2, p. 209-219, 2008.

LOURENCETTI, G.do C. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 13-32, 2014.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p 11-30, 2005.

MARCHESI, Á.; MARTÍN, E. **Qualidade de ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTELET, M. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. 2015, 168 p. Dissertação (Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, M. M. M. de C. **Saberes Pedagógicos e o Desenvolvimento de Metodologias de Ensino de Biologia: O PIBID como Elemento de Construção**. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - ENCIMA). Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

\_\_\_\_\_; DA SILVA NETA, M. de L.; LEITE, R. C. M. O PIBID e a melhoria na formação contínua de professores no Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais...** Araraquara: Junqueira Marin Editores. 2012. p. 3560-3571, 2012. Disponível em:<[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2645p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2645p.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2015.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. p. 98-110. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, M.G.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

\_\_\_\_\_. **Da noite ao dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais**. 2006. Texto digitado.

MORAN, J. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, v. 5, p.57-72, 2000.

MORYAMA, N. **Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente**. 2013. 107p. Dissertação (Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. *et al.* **Ensinar a ensinar didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NASCIMENTO, W. E. **Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional**. 2014, 182 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – UNICAMP, Campinas, 2014.

\_\_\_\_\_; BAROLLI, E. Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia. 2013. p. 1-8.

NOVOA, A. **Professores: Imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, F. L. B. DE; SILVA, J. M. DA.; VALENÇA, L. L. S.; FREIRE, J. G.; COSTA, L. S. A prática pedagógica do ensino de ciências nas escolas públicas de Santa Cruz – RN. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 218-226, 2010.

ORIGEM DA PALAVRA. Site de Etimologia. Lista de Palavras. **Processo**. Nov. de 2010. Disponível em:< <http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/direito-processual-penal/>>. Acesso em 20 dez. 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PÁDUA, G. L. D. DE. A epistemologia genética de Jean Piaget. **FACEV**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 22-35, 2009.

PAPADOPOULOS, G. Aprender para o Século XXI. In.: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Traduzido por: MURAD, F. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 19-34.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID: Saberes em construção na formação de professores de Ciências**. 2012. 171 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e significados sobre o PIBID para a melhoria da formação de professores de biologia, física e química. **Química Nova na Escola**, n. 4, v. 34, p. 266-277, 2012.

PARO, V. H. Educação para a Democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v.13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, São Paulo, n.15, p. 82-98, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIERSON, A.; NEVES, M. R. Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências: conhecendo obstáculos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São

Paulo, v. 01, n. 02, p.120-131, 2001. Disponível em:<  
<http://revistas.if.usp.br/rbpec/issue/view/33>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_  
 (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-  
 32.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (Org.).  
**Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez,  
 2006. p. 17-47.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca  
 Central Ir. José Otão. **Modelo para apresentação de trabalhos acadêmicos, teses e  
 dissertações elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão**. 2011a. Disponível em:  
 <[www.pucrs.br/biblioteca/trabalhosacademicos](http://www.pucrs.br/biblioteca/trabalhosacademicos)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Biblioteca Central Ir. José Otão. **Modelo de Referências Elaborado pela Biblioteca  
 Central Irmão José Otão** 2011b. Disponível em:  
 <[www.pucrs.br/biblioteca/trabalhosacademicos](http://www.pucrs.br/biblioteca/trabalhosacademicos)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

RODRIGUES, F; ARENA, D. B. Professores flexíveis às mudanças e professores que  
 resistem em mudar: impacto da formação no trabalho com a leitura. In: CONGRESSO DE  
 LEITURA, 6., Campinas, 2007. **Anais...** Campinas: Centro de Convenções da Unicamp  
 Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, 2007. p. 1-9.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em  
 educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, 2006.

ROSA, S. M., VESTENA, R. de F. O professor e sua valorização profissional. In: JORNADA  
 NACIONAL DA EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO DE SABERES, 17., 2012, Santa Maria.  
**Anais...** Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2012. p. 1-10.

SANDRI, V.; TERRAZZAN, E. A. Caracterização de Práticas de Supervisão Docente  
 desenvolvidas por Bolsistas Supervisores participantes do PIBID. In: ENCONTRO  
 NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013 Águas de Lindóia. **Anais...**  
 Águas de Lindóia. 2013. p. 1-8.

SANTOS, A. B. Aulas práticas e a motivação dos estudantes de ensino médio. In: Encontro  
 de Pesquisa em Ensino de Física, 11., 2008, Curitiba. **Anais...**Curitiba: Universidade  
 Tecnológica Federal do Paraná, 2008. p. 1-10.

SANTOS, M. S. G. **Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua  
 produção nos cursos de licenciatura da UEMA**. 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado em  
 Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SANTOS, R. A. dos; ABDALA, R. D. O PIBID e o desenvolvimento profissional de  
 professores que atuam em Escolas Públicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E  
 PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais...** Araraquara: Junqueira  
 Marin Editores. 2012. p. 4746-4756.

SANTOS, R. S. dos. O PIBID e a relação teoria e prática na formação continuada de docentes da educação básica. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4., E JORNADA REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 17., 2012, Passo Fundo.

**Anais...** Passo Fundo, 2012. Disponível em:<

[http://www.upf.br/anaisjem/index.php?option=com\\_content&task=view&id=20&Itemid=>](http://www.upf.br/anaisjem/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=>).

Acesso em: 08 jul. 2015.

SANTOS, W. L. P.; GAUCHE, R.; MÓL, G. de S.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. de A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p.1-14, 2006.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. DE. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.16, n. 1, p. 59-77, mar. 2011. Disponível em:< <http://www.if.ufrgs.br/ienci/?go=artigos&idEdicao=49>>. Acesso em 10 jan. 2016.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2000. p. 209-229. Disponível em:<

<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/24/56>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, P. S. MORTIMER, E. F. Formação continuada e mudanças nas práticas pedagógicas: o que dizem os professores de Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Bauru. **Anais...** Bauru: Hotel Obeid Plaza, 2003. p. 1-11.

SOARES, A.C. **A arquitetura da formação em serviço dos professores na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. (Org.) **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>, 2000>. Acesso em: 23 ago. 2014.

SOMBRA, C. G.; *et al.* Inovações na prática docente de professores supervisores do PIBID de Biologia. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, Niterói, n. 7, p. 1333-1345, 2014. Disponível em:<

<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0980-2.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

SOUSA, M. do C. de. PIBID/UFSCAR: espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p. 1-11.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAUCEDA, K. C. **O contexto escolar e as situações de ensino em ciências**: interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais. 2014, 417 p. (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Porto Alegre, 2014.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VILLANI, A.; FANZONI, M.; VALADARES, J. M. Desenvolvimento de um grupo de licenciandos numa disciplina de prática de ensino de Física e Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.143-168, 2008.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. DA S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p. 1-12, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. Os diferentes âmbitos da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano IV, n. 10, p. 6-8, 2006.

ZANOVELLO, R.; *et al.* Concepções de professores do ensino básico sobre a contribuição do PIBID na ação docente. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 36, Ed. Especial II, p. 806-812. 2014.

APÊNDICE A – Questionário inicial para traçar o perfil dos professores supervisores

**Perfil do professor supervisor das escolas de educação básica**

1. Gênero: ( ) M ( ) F

2. Informe:

Curso de formação acadêmica: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

3. Possui alguma especialização? Sim ( ) Não ( ) Qual(is)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

4. Em qual(is) escola(s) atua?

	Municipal	Estadual	Federal	Nome do município
_____				
_____				
_____				
_____				
_____				

Outras instituições \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Qual sua carga horária semanal? \_\_\_\_\_

6. Quais são as disciplinas que ministra?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Assinale em quais séries/anos atua.

Fundamental	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Médio	1	2	3						
Outros									

8. Há quantos anos é professor da educação pública básica? \_\_\_\_\_

9. Você costuma participar de projetos de formação continuada? Sim ( ) Não ( )  
O que leva você a participar em projetos como esse?

---



---



---

10. O que o(a) levou a se engajar no projeto PIBID?

---



---



---



---



---

11. Há quanto tempo atua como supervisor(a) do projeto?

---



---

12. Relate quais foram suas expectativas ao ingressar no PIBID.

---



---



---



---



---



---

13. Como você descreve o PIBID?

---



---



---



---



---



---



---



---

APÊNDICE B – Entrevista anônima com os professores supervisores

### ENTREVISTA ANÔNIMA

Você está sendo convidado a responder a essa entrevista, que é completamente anônima. Essa entrevista faz parte da coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada **O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**, sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Marcia Zschornack Marlow Santos e sob orientação da Profa. Dra. Valdevez Marina do Rosário Lima, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Este projeto tem como objetivo investigar a contribuição do PIBID para prática docente e formação continuada dos professores supervisores atuantes nas escolas-campo de diferentes Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul.

Caso você concorde em participar da pesquisa, você será esclarecido do seguinte: a) que você é livre para, a qualquer momento, recusar responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de alguma natureza; b) que você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) que sua identidade será mantida em sigilo; d) que, caso você queira, poderá ser informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

**Entrevista anônima com os professores supervisores do PIBID das escolas de educação básicas sobre O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.**

### QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

- 1) Fale sobre sua formação básica (inicial), de onde você vem, quem foram seus mestres?
- 2) Como você optou por ser professor de Biologia/Ciências? O que o levou a optar por essa carreira?
- 3) Fale um pouco sobre sua graduação/licenciatura, experiências, cursos, formações. Participou de alguma atividade ou projeto durante esse período?

- 4) Faz \_\_\_ anos que você se formou, você atua no magistério há \_\_\_\_\_ anos. Conte como foi o começo de sua atuação, e como você se sente hoje, mudou alguma coisa em sua prática/atuação?
- 5) Depois da graduação, durante os anos de atividade como docente, o que você percebe em relação a sua formação inicial? Sentiu necessidade de aprofundar algum conhecimento, de fazer mais algum curso? Comente um pouco.
- 6) Conte como foi que você conheceu o PIBID e quais foram suas motivações e expectativas ao ingressar no projeto?
- 7) Hoje como você se vê enquanto professor supervisor após \_\_\_\_\_ anos atuando no projeto? O que mudou?
- 8) Relate algum momento (ou situação que você vivenciou ou teve conhecimento) que para você possa identificar a importância do PIBID para sua formação enquanto professor.
- 9) Suponhamos que você foi convidado a dar um depoimento a um grupo de professores que estão conhecendo o programa e que possivelmente irão atuar nele, assim como você, na supervisão de alunos na escola. O que você diria a eles sobre o PIBID?
- 10) Você gostaria de acrescentar algo em seu depoimento/entrevista?