

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS PORTO ALEGRE**

**GABRIEL SILVA ISMAILOF**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS  
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA PROFESSORES E FUTUROS  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO DO  
PIBID/IFRS/LCN**

**Porto Alegre**

**2015**

**GABRIEL SILVA ISMAILOF**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS  
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA PROFESSORES E FUTUROS  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO DO  
PIBID/IFRS/LCN**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Biologia e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título Licenciatura em Ciências da Natureza - Habilitação: Biologia e Química.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia Modrzejewski Zucolotto

Coorientador:

Prof. Dr. Cassiano Pamplona Lisboa

**PORTO ALEGRE  
2015**

**GABRIEL SILVA ISMAILOF**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS  
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA PROFESSORES E FUTUROS  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO DO  
PIBID/IFRS/LCN**

Aprovada em: Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Modrzejwski Zucolotto – Orientadora IFRS - Campus Porto Alegre

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle Camara Pizzato

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karen Cavalcanti Tauceda

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Monteiro Escott

***Dedico este trabalho:***

***À minha mãe Inêz, ao meu pai Artur, à minha avó Walma e ao meu irmão Henrique, obrigado por tudo.***

***Ao meu avô Ibrahim (in memoriam) que sempre buscou fazer o melhor para a nossa família.***

***Aos meus avós Judith (in memoriam) e José (in memoriam), mesmo pelo pouco tempo de convívio sempre lutaram pela nossa família.***

**Os ensinamentos de todos vocês são únicos.**

**Meus maiores exemplos de vida, os meus verdadeiros mestres.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente e em especial aos meus pais, Inêz e Artur por me darem forças em todos os momentos de minha vida, por me apoiarem em todas as decisões que tomei. Espero um dia poder retribuir da mesma forma todo o amor e carinho que sempre recebi de vocês.

Agradeço ao meu irmão Henrique por ter se mostrado um grande parceiro, tanto nos momentos mais complicados, como nos momentos que são motivos de alegria para nós. Meu grande amigo e irmão.

Agradeço aos meus avós, Walma, Ibrahim (*In memoriam*) por todos os momentos dedicados a nossa família; Judith (*In memoriam*), José (*In memoriam*), que mesmo com o pouco tempo de convivência sempre foram grandes exemplos de vida.

Agradeço à Manu, que teve muita paciência comigo durante a minha graduação e se mostrou uma grande parceira. Obrigado por compartilhar lindos momentos comigo.

Agradeço à professora Andréia Zucolotto e ao professor Cassiano Lisboa pela dedicação, orientação, disponibilidade, parceria e ensinamentos durante a realização deste trabalho e durante a minha caminhada acadêmica.

Agradeço a todos os professores pelos quais tive a honra de ser aluno.

Agradeço em especial à professora Clarice Escott, à professora Michelle Pizzato, e ao professor Sérgio Mittmann que são inspirações e exemplos de professores.

Agradeço aos meus colegas de Licenciatura em Ciências da Natureza, em especial aos amigos que conquistei e que comigo compartilharam momentos inesquecíveis, em especial agradeço à Lúcia, à Morgana à Chamis e ao Renan, espero que mesmo que cada um percorra um caminho diferente, o destino não trate de nos distanciar. Obrigado pelas conversas, pelas trocas de experiências e principalmente pela amizade que se formou.

Agradeço aos meus amigos de infância, e que até hoje a amizade prevalece

Agradeço ao Instituto Federal pelo acolhimento.

Ao final deste ciclo, muito cresci como pessoa e todos vocês serão sempre lembrados com muito carinho.

*de tudo ficou um pouco  
de tudo fica um pouco, desses anos em que vivi  
desse tempo em que cresci, de tudo fica um pouco  
desse tempo que aprendi, de tudo fica um pouco  
fica um pouco dos amigos que conheci, até dos amigos que perdi  
de tudo fica um pouco, das aulas que aprendi  
de tudo fica um pouco, do tempo em que eu estava ali  
até do tempo que perdi, de tudo fica um pouco  
dos dias em que dormi  
de tudo que eu li  
de tudo que eu vi  
de tudo a que sobrevivi  
de tudo fica um pouco, dos meus mestres, de tudo fica um pouco  
dos meus sentimentos  
de tudo fica um pouco  
dos meus pais  
por eles eu vivi  
há! Desses ficam tudo  
dos meus avós  
desses ficam muito  
do meu irmão  
de tudo fica tudo  
do restante  
de tudo ficou um pouco*

*Gabriel Silva Ismailof, adaptado do poema de Carlos Drummond de Andrade  
De tudo ficou um pouco.*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial e continuada de professores de ciências. O PIBID, em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre (IFRS/LCN), através do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, Habilitação em Biologia e Química (LCN), está inserido em escolas da rede pública de ensino de educação básica. Foram entrevistadas três alunas da LCN bolsistas de iniciação à docência (BID's) e duas professoras de ciências de escolas públicas na condição de supervisoras do programa. As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição. De posse das transcrições das entrevistas, foi realizada a análise dos dados obtidos. Buscou-se identificar as contribuições e limites enfrentados por alunos da LCN em sua formação inicial e por professoras na formação continuada. A análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), onde as falas das entrevistadas foram agrupadas em unidades de sentido. As categorias resultantes da análise das entrevistas representam as contribuições do PIBID/IFRS/LCN para a formação inicial de professores de ciências: construção da identidade docente; qualificação da formação profissional e, a articulação entre a teoria e a prática. Para as professoras supervisoras as categorias que emergiram indicando as contribuições do PIBID/IFRS/LCN para sua formação continuada foram: reaproximação ao ambiente da IES proporcionando a formação continuada; as relações interpessoais desencadeadas – motivadoras de mudanças. Ao concluir este trabalho, verificou-se que o PIBID/IFRS/LCN, enquanto política pública de formação de professores, contribui de algumas maneiras para formação inicial e continuada de professores de ciências. O PIBID/IFRS/LCN inseriu as bolsistas de iniciação à docência na realidade das escolas públicas de modo que elas pudessem construir sua identidade docente com as ações propostas pelo programa. O PIBID/IFRS/LCN permitiu que as supervisoras participassem da co-formação dos licenciandos do programa, de modo que a troca de saberes entre as partes permitiu que elas refletissem sobre a prática docente.

**Palavras chaves:** PIBID; Formação Inicial e Continuada; Formação de Professores.

## ABSTRACT

The objective of this paper was to investigate the contributions of the Institutional Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID) for initial and continuing Science teacher education. PIBID, in partnership with Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre (IFRS/POA) by Natural Sciences Teaching Degree course, works on three public schools of basic education. Three undergraduate students who work in PIBID were interviewed as well as two Science teachers from public schools who are also coordinators of PIBID in their schools. The interviews were audio recorded, transcribed and then analyzed using Textual-Discursive Analysis Theory (ATD) by grouping their speech into sense units, aiming to identify the contributions and limits faced by undergraduate students on their initial education and by teachers on their continuing education. The resulting categories represent the contributions of PIBID/IFRS/POA to the initial teacher's education: *construction of teachers' identity, Teachers' training qualification and links theory and practice*. On the other hand, the resulting categories of PIBID/IFRS/POA to the continuing education were: *approximation to a Higher Education Institution environment, allowing the continuing education and interpersonal relationship unleashed – motivating changes*. Concluding this paper, it was verified that PIBID/IFRS/POA as a public policy of teachers' training contributes somehow to the initial and continuing education of Science teachers, allowing the scholarship student to build their teachers identity helped by the actions proposed by the program, in the public schools context. Also, the PIBID/IFRS/POA allowed the supervisors to participate on the scholarship students co-training, exchanging knowledge and granting them the possibility to reflect about their teaching practice.

**Keywords:** PIBID, Initial and Continuing Education, Teachers' Training



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BID – Bolsista de Iniciação à Docência

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional da Educação

CP – Conselho Pleno

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IES – Instituição de Ensino Superior

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

LCN – Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Biologia e Química

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SISU – Sistema de Seleção Unificada

## SUMÁRIO

1 OS PRIMEIROS PASSOS NA LICENCIATURA .....	11
2 JUSTIFICATIVA .....	13
3 OBJETIVOS .....	15
3.1 OBJETIVO GERAL.....	15
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	16
4.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES .....	18
4.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: HABILITAÇÃO EM BIOLOGIA E QUÍMICA.....	26
6 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/IFRS/LCN PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	34
6.1 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE .....	34
6.2 QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	41
6.3 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	45
7 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/IFRS/LCN PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	50
7.1 PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS COMO CO-FORMADORES DE LICENCIANDOS .....	50
7.2 REAPROXIMAÇÃO DAS PROFESSORAS AO AMBIENTE DA IES .....	53
7.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS PROVOCANDO MUDANÇAS.....	54
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	59
9 REFERÊNCIAS.....	61
10 APÊNDICES.....	65

## 1 OS PRIMEIROS PASSOS NA LICENCIATURA

Durante a minha trajetória no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química (LCN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Porto Alegre (IFRS – POA) me preocupei em ter uma formação que fosse capaz de me preparar para ser um professor conhecedor das realidades das escolas e assim estar preparado para atuar em sala de aula.

O curso de LCN proporcionaria uma teoria para aliar à prática. Ao ingressar na Licenciatura logo imaginei como seriam os estágios curriculares. Mesmo que os estágios estivessem previstos para alguns semestres adiante, eu vislumbrava o que poderia acontecer no momento em que eu pisasse pela primeira vez como professor-estagiário em uma sala de aula.

No meu segundo semestre de licenciatura (2011/01) o curso foi contemplado com bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), via edital público. Essa foi a oportunidade para eu vivenciar o dia a dia de uma escola antes de realizar o primeiro estágio e, assim, acabar com minha ansiedade. A minha participação no PIBID antecipou em pelo menos três semestres a convivência regular em uma escola da rede pública de ensino. Desde lá, participei como bolsista do PIBID em duas ocasiões, a primeira de 2011/01 a 2013/02 e a segunda vez ao longo de 2015.

Durante a minha primeira participação como bolsista do PIBID, vivenciei as oportunidades oferecidas pelo programa dentro de uma escola pública de Porto Alegre/RS. O grupo de bolsistas consistia em dois professores supervisores do quadro da escola, 10 bolsistas de iniciação à docência (BID's), alunos da LCN e dois professores do IFRS (coordenadores institucional e de área).

Dentre as ações realizadas, nosso grupo de bolsistas revitalizou o laboratório da escola, que há muito tempo estava desativado e construiu kits didáticos para auxiliar os professores em suas aulas. Frequentemente realizávamos reuniões previstas no cronograma do PIBID para discutir as ações praticadas pelo grupo e planejar ações futuras. Uma das grandes virtudes do PIBID foi proporcionar a nós, BID's, a participação em eventos e seminários para compartilhar nossas produções e vivências junto ao PIBID e, resalto mais uma vez, revelar-nos o dia a dia da

escola pública. Além da escola na qual participei do PIBID, o programa contemplava ainda outras quatro escolas públicas estaduais, todas localizadas no município de Porto Alegre.

Agora, em outra etapa de minha trajetória acadêmica (2015/02) sou bolsista do PIBID novamente. Após a minha primeira vivência no PIBID, passei por quatro estágios supervisionados em Escolas Públicas Estaduais. Foram muitas as descobertas e ressignificações quanto à carreira profissional que escolhi desde que ingressei no ano de 2010 no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química.

Em quase cinco anos vivenciando a LCN, como aluno, estagiário, bolsista do PIBID, experimentei os primeiros passos da formação inicial de professores. Vejo o PIBID como uma grande oportunidade para alunos de cursos de Licenciatura descobrir e dar os primeiros passos na carreira docente. Para os professores de escolas públicas o PIBID é uma oportunidade de participar de um programa que oportuniza a valorização do profissional através da formação continuada.

Com tantas oportunidades que o PIBID tem a oferecer para a melhoria do ensino público, almejei através da realização de uma pesquisa e das considerações tecidas no presente trabalho, compreendê-lo melhor.

## 2 JUSTIFICATIVA

Tendo em vista a minha participação no PIBID e a conseqüente contribuição deste programa para a minha formação inicial, percebi que o programa é importante e gratificante para quem está na licenciatura, pois ele nos dá a oportunidade de vivenciar a escola pública desenvolvendo ações em conjunto com os professores supervisores, que passam a contar com o auxílio dos estudantes de licenciatura no desenvolvimento das suas práticas em sala de aula.

Pessoalmente, entendi como positivo o que o programa ofereceu e tudo que aproveitei dele. Através do PIBID pude compartilhar experiências e contribuir para que as escolas, em que tive participação direta, pudessem oferecer aos alunos novas atividades em moldes que até então não haviam sido experimentadas. Dessa experiência emergiu a investigação. Este trabalho, portanto, contribuiu para que fossem observados aspectos referentes ao PIBID, construídos em conjunto com os bolsistas, escolas e Instituição de Ensino Superior (IES).

A respeito da formação de professores, o PIBID contempla duas vias que contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada. Como um programa de formação de professores, o PIBID destina-se a alunos em formação dos cursos de licenciatura e também a professores atuantes nas escolas públicas, mostrando que os sujeitos principais podem ser tanto aqueles em início de formação, como os que já possuem alguma experiência (professores de escolas públicas).

Dessa maneira, observa-se que, há tempos, surgiram pesquisas cujas ênfases foram os professores no início de carreira e os professores experientes na profissão. Conforme Marcelo (1998),

Assim, se inicialmente a preocupação centrava-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício (MARCELO, 1998, p. 51).

Além da pesquisa com a formação inicial, verificou-se que os professores, atuantes em sala de aula, podiam ser fundamentais no processo de formação dos novos docentes:

Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente. Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Portanto, tendo em vista a importância do PIBID na minha formação inicial, considerando as oportunidades que tem a oferecer e sendo o programa uma política pública para a formação de professores relevante nos dias atuais, o mesmo foi escolhido como eixo do meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre.

O problema levantado para esta pesquisa foi delimitado de acordo com a vivência do pesquisador e afinidade com o tema. Assim, a questão de pesquisa que norteou as buscas e as reflexões tecidas nos capítulos seguintes foi: “Como o PIBID/IFRS/LCN contribui para a formação inicial e continuada do professor de Ciências?”.

### **3 OBJETIVOS**

A partir da questão de pesquisa formulada, delineiam-se o objetivo geral e os objetivos específicos dessa pesquisa.

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral deste trabalho é compreender como o PIBID/IFRS/LCN contribui para a formação inicial e continuada do professor de Ciências.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Investigar qual a contribuição e quais os limites do PIBID/IFRS/LCN na formação inicial dos licenciandos em Ciências da Natureza.

Investigar qual a contribuição e quais os limites do PIBID/IFRS/LCN na formação continuada de professores da educação básica vinculados como supervisores ao sub-projeto PIBID/LCN.

Para tanto, o trabalho está dividido de modo que venha a elucidar as etapas de sua construção. Em um primeiro momento descrevo o aporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa, precedido pela escolha dos sujeitos entrevistados. Seguido pela metodologia que descreve desde a construção até a análise dos dados; por fim trago as considerações finais acerca dos resultados obtidos.

## 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao se abordar este assunto, podemos imaginar o que vem a ser a formação inicial e continuada para professores, mas sem saber ao certo como ela funciona na prática. Muito se fala em valorizar a carreira do magistério, porém o que significa ter/fazer “formação inicial e continuada”?

A formação inicial e continuada na carreira docente está prevista em lei, e deve proporcionar aos professores a qualificação para a profissão e assim “promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” (BRASIL, 2009).

Assim, a formação inicial e continuada de professores visa à valorização da profissão docente a partir da formação inicial e continuada para que se estimule a permanência e as progressões previstas na carreira do magistério.

A profissão de professor é uma das atividades mais importantes que há; é quase impossível pensar em uma sociedade sem a figura do professor. Todos os que alguma vez frequentaram uma escola, com certeza, presenciaram aquele que trabalha para que o mundo das ideias floresça e seja uma espécie de inspiração para muitos: refiro-me ao professor. O professor trabalha horas e mais horas para formar cidadãos e sujeitos atuantes na sociedade e, muitas vezes, acaba se tornando um ponto de referência para estes.

Buscando uma definição da palavra professor e do ser professor, partindo de um sentido mais amplo, aponto algumas ideias que norteiam este pensamento, para assim entender quais as suas atribuições enquanto profissional. O trabalho do professor está intimamente ligado ao seu ambiente de trabalho e às relações que ali se estabelecem. Para Nóvoa (2009), “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzem os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 30). Essa é uma definição de senso comum, na qual o professor estabelece suas ações em torno do seu público - os seus alunos -, objetivando a aprendizagem daqueles que vão à escola em busca de novos conhecimentos.

Além de despertar a curiosidade dos seus alunos, “o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos” (GADOTTI, 2003, p. 3). O professor tem que ser tanto ou



até mais curioso que seus alunos, dando sentido para suas ações em sala de aula e almejando que esse sentido seja levado para a vida dos seus alunos. O professor tem a missão de provocar a curiosidade dos estudantes. O professor é aquele que instiga e problematiza o mundo para seus alunos.

A sociedade, contudo, mantém a visão do professor como uma pessoa que “transmite” conhecimento. Trata-se de uma ideia que deve ser desfeita. Segundo Nóvoa (2009), faz-se necessário desconstruir o pensamento de que a prática docente é a capacidade de transmitir um determinado saber. Quem vive a docência, passa a entender que os significados da profissão vão muito além do senso comum sobre a carreira docente. São necessários anos de estudo para se construir uma identidade profissional. Ser professor requer muitas habilidades:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro da prática, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p 12).

O professor é o profissional que atua, na instituição escolar e, além de trazer para seus alunos as questões de conteúdos relacionadas com as disciplinas que são comuns nas escolas, tem a oportunidade de trabalhar com questões que vão além do conteúdo, com as quais pode traçar métodos para seus alunos verem e interpretarem o mundo. O professor, além das relações que estabelece com os educandos, pode e deve estabelecer relações com seus colegas de profissão, para, assim, fortalecer a classe e compreender suas instituições escolares como um todo. Nas palavras de Gadotti (2003):

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas (GADOTTI, 2003, p. 3).

Complemento este espaço citando Gadotti e acreditando no que vem a ser a figura do professor: “o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (GADOTTI, 2003, p. 3).

Para que o professor inspire seus alunos a buscar e construir novos conhecimentos, novas habilidades, novos horizontes, é necessário que o docente esteja em constante aprendizado. Com esse movimento ele pode ser exemplo e mostrar que a figura do professor não representa aquele que é o detentor de verdades, mas sim um eterno aprendiz, que está na busca permanente de novos saberes e novos desafios no campo da educação. Compreendendo sua condição como de constante aprendizado, o professor estará sempre se atualizando e se aperfeiçoando. Ao se atualizar, o professor prepara-se para compreender o que o mundo da educação tem a lhe mostrar e, assim, proporcionar os sentidos que seus alunos necessitam para que as aulas e as experiências de vida sejam significativas. É o que discutirei a seguir, ao discutir algumas especificidades da formação de professores.

#### **4.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**

Segundo Freire (1996, p. 51), “*é preciso que o educador não se restrinja ao âmbito da sala de aula, mas volte-se para assuntos mais importantes dentro do contexto social e político em que vivemos*”.

Nesse sentido, é de suma importância – assim como de entendimento geral - que os profissionais docentes passem a ser mais valorizados. Quando se fala em valorização do professor, isso não significa somente melhores salários, mas também envolve a questão da valorização pessoal, da valorização no e do ambiente de trabalho, em especial no que se refere às condições precárias em que se encontram as escolas públicas e o respeito que se deve à classe docente. A valorização dos professores também ocorre com a formação que se constrói e compartilha no decorrer da carreira docente.

A vida profissional de um professor é o cerne deste assunto. Como discutido anteriormente, a vida profissional, não se restringe somente à sala de aula. O

professor deve estar em constante atualização, em constante aprendizado. A vida profissional dos professores é muito mais abrangente que os limites do trabalho, ela ultrapassa as fronteiras da escola, a vida profissional influencia diretamente na vida social de um professor.

A seguir tratarei da formação inicial e continuada dos professores, os seus significados e como essas formações podem acontecer.

A formação inicial de professores diz respeito aos alunos de cursos de licenciatura que estão se preparando para a carreira docente, são iniciantes nos cursos de licenciatura. Já a formação continuada trabalha com professores que estão exercendo sua função, que têm anos e mesmo décadas de experiência (PERRENOUD, 2002).

Nóvoa (2009) acredita que a formação de professores tende a se estabelecer em torno de alguns fatores intrínsecos da organização escolar como um todo, segundo ele, “a formação de professores ganharia muito se, se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34).

Em um dos seus trabalhos, Nóvoa (2011) relata a importância da formação inicial e continuada de professores traçarem os mesmos caminhos e, acima de tudo, formarem o futuro professor dentro do próprio local de trabalho, para assim os sujeitos envolvidos no processo terem uma maior proximidade. No que diz respeito aos espaços de formação, o autor faz uma comparação com a formação dos futuros médicos que atuam em hospitais escolares, dando a entender que os professores devem se preparar profissionalmente em ambientes que serão os futuros locais de trabalho, ou seja, as escolas.

“Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração” (NÓVOA, 2011, p.18).

Dessa maneira, as relações entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica devem ser mais exploradas, a fim de que ocorram as mudanças necessárias e significativas para a profissão docente.

Ao entrar na graduação, especificamente em um curso de Licenciatura, os estudantes acabam vivenciando muito a realidade de uma IES. As aulas que preparam os futuros professores ocorrem diariamente nas salas de aula das IES. O que acontece, é que os estudantes acabam por iniciar a sua formação longe de outra realidade, a realidade das escolas de educação básica, ainda que as práticas de ensino proporcionem algum contato com estas. Mas ora, o propósito de cursar uma Licenciatura não é, a princípio, o desejo de lecionar em escolas e viver a profissão? É nesse sentido que Nóvoa (2009) argumenta sobre a formação de professores ser construída dentro da profissão. O propósito de se formar professor faz mais sentido ao vivenciar a profissão enquanto estudante, enquanto graduando.

Ao tornar as escolas como um privilegiado espaço de formação docente, os próprios professores da educação básica viriam a ser co-formadores de seus futuros colegas de profissão, pois ninguém melhor do que a classe dos educadores para entender a realidade das escolas. Tendo o papel de co-formador, o próprio educador se sentiria mais valorizado. Como indica Nóvoa:

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (NÓVOA, 2009, p. 36).

A formação inicial de professores, nesse sentido, deve ultrapassar as fronteiras das IES e adentrar as salas de aula das escolas de educação básica, superando os limites existentes entre elas, criando uma espécie de residência pedagógica. A premissa é de que a escola se torne um espaço privilegiado para a formação de professores. Assim, o licenciando redescobrirá a escola, pois em algum momento do passado já fora aluno. Recorro, pois, a Tardif (2000) quando fala sobre os professores e o seu local de trabalho: “os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2000, p. 162). Alguns professores antes mesmo de imaginar em seguir na carreira docente,

já conhecem o possível local de trabalho e, ao retornar a este lugar, já são familiarizados com todas as particularidades que uma escola possa vir a oferecer.

Durante a formação inicial e, a partir do momento em que retorna para a escola, agora como um futuro professor, as teorias estudadas nas salas de aula das IES se tornam mais palpáveis, mais compreendidas e passam a ter novo sentido. De nada adianta aprender como ensinar, se não há pra quem ensinar. Aos poucos modifica-se a percepção de escola que se tem, como um aluno da educação básica e inicia-se a construção de uma nova percepção, rodeada de esperanças, e sonhos, dessa vez atuando como um professor.

Seguindo o mesmo raciocínio, é importante destacar que durante a formação inicial são necessários momentos de reflexão sobre a experiência vivenciada e seus resultados:

A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso (PERRRENOUD, 2002, p. 17).

Para realizar essa etapa de aprendizagem, no que diz respeito ao ato de refletir, é necessário que se debata, que se discuta sobre as práticas com os sujeitos em início de formação e com aqueles que já vêm de uma caminhada na docência:

É importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes – que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade (PERRRENOUD, 2002, p. 18).

Levando em conta os espaços de formação, Nóvoa contribui quando fala da importância da escola como um importante espaço de formação. Segundo o autor “é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2011, p. 49).

Quando se problematiza que a formação de professores deve acontecer em algum momento dentro da escola, significa dizer que é lá que a profissão acontece. É dentro da escola que a formação teórica será transformada em formação prática.

Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210)

Dessa maneira, a formação inicial é destinada aos estudantes de licenciatura, que podem participar de formações teóricas e práticas que contribuam para o crescimento profissional. A formação inicial busca dar experiência aos futuros docentes e acima de tudo dar a oportunidade de reconhecer os ambientes de trabalho, algo que os professores mais experientes já conhecem. Assim, a formação continuada assume aspectos diferenciados da formação inicial, como veremos adiante.

A formação continuada dos professores como será indicado a seguir é um direito conquistado (já discutido anteriormente) que deve ser usado em sua plenitude. Segundo Gadotti (2003), “pela legislação brasileira, hoje a formação continuada do professor em serviço é um direito” (GADOTTI, 2003, p. 6). O mesmo autor ainda complementa a informação indicando a necessidade de algumas pré-condições ou exigências mínimas para se realizar a formação continuada:

1º direito a pelo menos 4 horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos; 2º possibilidades de frequentar cursos sequenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor; 3º acesso à bibliografia atualizada; 4º possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela; 5º possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais; 6º possibilidade de publicar a experiência sistematizada; 7º enfim, não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também colocar em rede essas reflexões, o que cada professor, cada professora, cada escola está fazendo, por exemplo, através de um site da secretaria de educação ou da própria escola. (GADOTTI, 2003, p. 6).

Podemos também dar mais consistência, conceituando o que vem a ser a formação continuada:

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

A formação continuada pode ser um curso de poucas horas, como pode ocorrer num formato com meses de duração. Sabemos que a formação continuada de professores é prevista em lei, e tanto o seu formato/metodologia como a sua duração podem ser dos mais variados.

Para que a formação de professores ocorra, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 62, inciso primeiro, estabelece que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Seja a formação inicial ou continuada, ela deve ocorrer de forma colaborativa, dividindo responsabilidades entre a União, Distrito Federal, Estados e Municípios como é destacado na LDB.

Entendendo a formação de professores como um processo de crescimento e constante aprendizagem, “o desenvolvimento profissional não pode ser esporádico ou pontual; ele precisa ocupar um lugar central na carreira docente, sendo um objetivo permanente a ser alcançado” (AGUIAR; HOBOLD, 2015, p. 233).

O desenvolvimento docente diz respeito aos iniciantes e aos já experientes, e às condições dos espaços e da educação como um todo, são de interesses mútuos:

Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional (GATTI, 2008, p.58).

A formação continuada para professores de ciências abrange algumas necessidades profissionais que vêm a justificar a sua busca e sua prática. Para Rosa e Schnetzler (2003), a formação continuada parte do pressuposto que os professores necessitam de um contínuo aprimoramento profissional e de reflexões sobre a própria prática pedagógica, há a necessidade de superar o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e sua utilização em sala de aula. Muitas vezes as pesquisas educacionais ficam no campo da teoria, sendo que a prática não atinge os objetivos o que as pesquisas trazem em seus resultados.

É importante que os professores tenham uma constante atualização no que diz respeito a sua formação. Para isso, é necessário que a formação dos professores seja uma constante em suas carreiras, dessa maneira o campo da teoria poderá adentrar no campo da prática docente. Assim pode-se satisfazer de certa forma as necessidades advindas das pesquisas em educação.

Os modelos de formação continuada seguem um padrão tradicional, e há uma necessidade desses modelos seguirem outras formas para atingirem os seus objetivos, como sugere Moreira (2003):

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar a capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses significativos no processo de ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas (MOREIRA, 2003, p. 130).

Nesse sentido, a formação continuada também proporciona que os professores sejam formados por colegas e especialistas da área da educação.

Ainda que os programas de formação de professores devam assumir modelos diferentes do tradicional, percebe-se que isso não ocorre na prática:



A maioria dos programas de formação continuada já desenvolvidos em nosso país em especial, com professores de Ciências, têm se limitado a ações de “reciclagem” ou de “capacitação” de professores, geralmente na forma de cursos de curta duração e oficinas - o que pouco contribui para romper o modelo tradicional de formação docente, e são dirigidas para a aplicação de fórmulas e modelos preconcebidos para enfrentar dificuldades pontuais (ROSA e SCHNETZLER, 2003, p. 27).

Para Rosa e Schnetzler (2003) nos usuais cursinhos de “reciclagem” são:

Apresentadas abordagens de ensino ou tratados conteúdos específicos (para tentar “sanar” as deficiências da formação inicial) com o propósito de os professores aplicarem em suas salas as ideias e propostas que a academia considera eficazes (Rosa e Schnetzler, 2003, p. 28).

Os programas de formação continuada devem dar aos professores subsídios para resolver os problemas enfrentados quanto a sua prática pedagógica. Mas na prática não é o que acontece, como diz Schnetzler (2000, apud ROSA E SCHNETZLER, 2003):

Além de conceber erroneamente a formação continuada, tais ações mantêm o professor atrelado ao papel de “simples executor e aplicador de receitas” que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica. (SCHNETZLER, 2000, p.23).

As práticas advindas da formação continuada devem suprir as demandas da realidade pedagógica, porém não se observa isto na prática.

Enfim, a formação continuada tem aportes na legislação e pode ser compreendida para os profissionais que possuam uma certa experiência na carreira docente; a formação inicial se refere aos futuros docentes, que estão ingressando na carreira profissional, ainda estão cursando a licenciatura. As formações iniciais e continuadas perseguem como metas a formação de um profissional ético, crítico, em sintonia com as demandas da sociedade atual, ainda que discursos dissonantes permeiem continuamente os posicionamentos estabelecidos.

## **4.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: HABILITAÇÃO EM BIOLOGIA E QUÍMICA**

No ano de 2007 o Ministério da Educação (MEC), através da portaria normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o principal objetivo de incentivar a formação de professores para o ensino básico (BRASIL, 2007).

Conforme a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, que aprova as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, os objetivos do PIBID são:

(a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; Contribuir para a valorização do magistério; (b) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; (c) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (d) Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e; (e) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O PIBID aproxima as escolas da rede pública de ensino e as Instituições de Ensino Superior, sendo as IES mentoras dos projetos submetidos à agência de fomento e participantes do PIBID com alunos dos cursos de Licenciaturas que atuam como Bolsistas de Iniciação à Docência (BID's) e dos professores dos cursos de Licenciaturas que são os Coordenadores de Área e Institucionais. As escolas parceiras do PIBID são representadas pelos professores que, dentro do programa são os Professores Supervisores, sendo que as parcerias se estabelecem por meio de convênios com as redes públicas de ensino. Todos os participantes do programa são bolsistas, selecionados por meio de editais lançados pela IES. A seleção dos projetos institucionais também ocorre por editais públicos.

Apesar de ter sido criado no ano de 2007, o PIBID passou a ser fortalecido como política pública de formação de professores por meio do Parecer CNE/CP n.º 8/2008 e da resolução CNE/CP n.º 1/2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do programa. O PIBID é coordenado pelo MEC. O Decreto n.º 6.755/2009 estabelece os objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores:

I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública; II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior; III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores do magistério em instituições públicas de Educação Superior; IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI – ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; X – promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Com relação à formação de docentes para atuar na educação básica, a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, artigo 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Sendo assim, além das universidades, a formação de professores para atuar na educação básica também ocorre nos institutos superiores de educação.

O Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado a partir da publicação da Lei 11892/2008. Dentre os cursos ofertados pelo Campus Porto Alegre do IFRS está o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Biologia e Química, formando professores para lecionar no Ensino Fundamental e Ensino Médio. O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (IFRS, 2010) tem duração prevista de 9 semestres e sua oferta é anual, com ingresso de alunos por meio de processo seletivo ou pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A primeira turma de LCN ingressou em 2010/02.

O PIBID ocorre no Campus Porto Alegre do IFRS vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, sendo uma realidade junto ao curso desde o ano de 2011. Na ocasião do primeiro edital do programa junto ao IFRS foram contempladas cinco escolas da rede pública de ensino. Atualmente o programa encontra-se em seu segundo edital e contempla quatro escolas da rede pública de ensino. Quanto aos bolsistas do PIBID/IFRS/LCN, fazem parte atualmente:

- Vinte e seis BID's, alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza;
- Dois coordenadores de área, professores do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza;
- Cinco supervisoras, professoras de Escolas Públicas.

Dessa maneira o PIBID se estabeleceu como um programa de iniciação à docência capaz de atender às demandas de alunos da LCN.

Com relação à supervisão do PIBID, a CAPES (BRASIL, 2014) define o supervisor do PIBID como “o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola”. A função da supervisão está na capacidade de orientar os licenciandos e organizar as atividades que são desenvolvidas nas escolas.

Já as atribuições do supervisor são:

Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; Elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas de iniciação à docência; Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades; Participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto; Crie e mantenha atualizado um currículo na Plataforma Freire (BRASIL, 2014).

Assim, as atribuições da supervisão do PIBID vão além do pedagógico, e chegam ao campo do administrativo com relação ao pessoal, no que diz respeito à supervisão dos licenciandos.

No que diz respeito ao bolsista de iniciação à docência, é o estudante de licenciatura participante do PIBID (BRASIL, 2014).

Já as atribuições para a participação dos licenciandos junto ao PIBID são (BRASIL, 2014): Dedicar ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto; Elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas; Apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES.

As orientações do aluno licenciando participante do PIBID são:

Compareça às reuniões convocadas pelos coordenadores e exponha suas expectativas. Assim, será mais fácil definir suas atividades; Faça um diário sobre seu período no projeto. Isto vai te ajudar a construir sua apresentação para o seminário do PIBID; Seja gentil com professores, funcionários e alunos da escola; Apesar de você ter boas ideias, é necessário compreender a realidade da escola para que se consiga realizá-las; Pense no PIBID como uma chance de aprendizado conjunto, na qual todos podem contribuir; Aproxime-se dos alunos da escola e os convide para propor atividades. Eles costumam ter boas ideias e muita disposição; Busque integrar a comunidade na realização do projeto. Familiares, bibliotecas, postos de saúde, comerciantes, profissionais liberais e agentes de segurança podem contribuir decisivamente para o sucesso das atividades, e também trazer propostas; Crie e mantenha atualizado um currículo Lattes; Participe da atualização da página do projeto PIBID na internet, pois isto torna seu trabalho conhecido (BRASIL, 2014).

Os bolsistas de iniciação à docência do PIBID realizam atividades dentro e fora do âmbito da escola. É necessário que some-se às orientações e atribuições ao bolsista de iniciação à docência, os objetivos propostos pelo PIBID, que assim darão condições aos licenciandos de realizarem um trabalho completo e significativo junto ao contexto de suas escolas.

## 5 METODOLOGIA

A abordagem qualitativa deste trabalho foi realizada por meio de um estudo de caso, no qual o autor realizou o levantamento e produção do *corpus* de análise e por meio de entrevistas em forma de “guia de entrevista” com cada um dos sujeitos selecionados e inseridos no PIBID/IFRS/LCN. A análise dos dados se deu através da Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes, 2003), a partir da qual foi construída a comunicação dos resultados.

Entendendo que a formação de professores - tanto inicial, quanto continuada - não se faz somente com um único sujeito e tendo a oportunidade de contato com um expressivo número de bolsistas, a amostra para a pesquisa e consequente construção de dados foi realizada com os principais atores do PIBID/IFRS/LCN. Participaram da pesquisa duas professoras supervisoras do programa e três alunas do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, que estão em fase de conclusão do curso.

Para a amostragem deste trabalho, no que diz respeito aos licenciandos que participaram do PIBID/IFRS/LCN, foi levado em conta o tempo de participação no programa, sendo escolhidas as alunas que participaram por mais de dois anos do programa. Junto a isso, as alunas já haviam realizados os quatro estágios curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. Dessa maneira, acredito que as alunas possuam uma visão mais crítica com relação ao programa, contribuindo para a realização desse estudo. Para a escolha das professoras supervisoras, foi levado em conta o tempo de atuação dentro do programa, onde as duas professoras entrevistadas participam do PIBID/IFRS/LCN desde a primeira edição em 2011, totalizando em torno de quatro anos de atuação dentro do PIBID. A experiência em sala de aula foi outro item levado em conta para a escolha das professoras, sendo que ambas atuam a mais de dez anos na rede pública de ensino. Ambas as professoras possuem graduação em Licenciatura em Biologia. A facilidade com que o pesquisador pudesse contatar os sujeitos do estudo também foi um dos itens levados em conta para a escolha das entrevistadas. Todos os sujeitos da amostra possuem ou possuíram vínculo com o PIBID/IFRS/LCN.

Para manter em sigilo os nomes dos sujeitos da pesquisa, optou-se por não identificá-los. Sendo todas as entrevistadas do sexo feminino, optei por utilizar referências gerais tais como: “licenciandas”, “alunas”, “alunas bolsistas”, “pibidianas”,

“BID”. As professoras de escolas públicas, por sua vez, são identificadas como: “supervisoras”, “professoras supervisoras”, “professoras bolsistas”. Os excertos das falas das entrevistas, quando citados nesse trabalho, foram grifados em itálico.

A pesquisa foi realizada nos moldes de um estudo de caso. Para compreender o estudo de caso, recorro à seguinte definição:

O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores (ARAÚJO, 2008, p. 4).

Por meio do estudo de caso, no contexto das bolsistas envolvidas com a pesquisa, foram investigados e explorados os aspectos vivenciados por elas. No programa, cada participante apresentou uma realidade, com as especificidades que o PIBID oportunizou, bem como as escolas em que estavam e/ou estão inseridos também possuem realidades distintas. Assim, esses fatores foram levados em consideração no momento do estudo.

Remetendo às individualidades de cada sujeito, os pontos de vista que emergiram durante a investigação e as particularidades de cada bolsista e as realidades diversas, Ponte (2006, *apud* ARAÚJO *et al.* 2008) considera que o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (PONTE, 2006, p. 1).

Nesse sentido, o estudo de caso realizado nesta pesquisa buscou compreender as situações específicas das bolsistas envolvidas com o PIBID/IFRS/LCN. Este estudo de caso buscou abranger o objetivo geral e os objetivos específicos apresentados anteriormente.

Para a produção de dados deste trabalho, foram utilizados instrumentos de pesquisa qualitativa. Para SILVA (2012, p. 10), com a pesquisa qualitativa, podem-se reconhecer diferentes realidades com a busca de aproximações, eventos

semelhantes, problemas recorrentes. No que diz respeito aos instrumentos que podem ser utilizados, Ludke e André (1986, *apud* SILVA, 2012) apresentam diferentes instrumentos para coleta de dados quando a ênfase da investigação são os aspectos qualitativos: entrevistas, análise documental, questionários, entre outros. Neste caso, os instrumentos escolhidos foram: Guia de Entrevistas e gravador de áudio.

O Guia de entrevistas (apêndice 1) permitiu uma maior flexibilidade no contexto de sua aplicação. Possibilitou algumas intervenções no momento em que as respostas dos entrevistados forneciam algum subsídio para aprofundar no tema abordado no momento.

O gravador de áudio permitiu que eu pudesse identificar e estar atento a reações e emoções expressadas pelos sujeitos entrevistados. Ao analisar cada entrevista, percebi aspectos que não haviam sido identificados no momento em que o guia de entrevistas estava sendo aplicado junto aos sujeitos de pesquisa. O gravador de áudio permitiu, além disso, que as entrevistas fossem transcritas posteriormente.

Por fim, com as gravações de áudio das entrevistas transcritas, iniciei a análise dos dados produzidos com cada uma das entrevistadas.

A análise textual discursiva foi a ferramenta utilizada para analisar as falas obtidas através da transcrição das entrevistas e assim organizar os textos produzidos pelos sujeitos entrevistados e, conseqüentemente, realizar a interpretação. A Análise Textual Discursiva

Pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

As entrevistas foram transcritas tal qual foram enunciadas pelos sujeitos, sem alterar o discurso. Após a transcrição foram feitas as desmontagens dos mesmos por meio da unitarização, estabelecendo assim as relações entre esses elementos unitários. Após isso, foi realizada a categorização dos discursos para finalizar com o



captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003).

O conjunto de dados produzidos durante as entrevistas guiadas resultaram em categorias que indicaram pontos em comum para a formação inicial e/ou continuada dos sujeitos durante o período em que participaram do PIBID/IFRS/LCN.

## **6 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/IFRS/LCN PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

A análise do material produzido na pesquisa, sob forma de transcrições das entrevistas que constituíram o *corpus* de análise submetido à ATD, permitiu compreender como o PIBID contribui para a formação inicial de professoras de escolas públicas vinculadas ao PIBID/IFRS/LCN.

Após a unitarização (MORAES, 2003) emergiram as categorias que permitiram comunicar os resultados dessa pesquisa. As categorias que emergiram neste trabalho partem da percepção do pesquisador e do referencial teórico apresentado anteriormente; de seu olhar sobre as falas das bolsistas de iniciação à docência e mostram o PIBID contribuindo para a construção da identidade docente, para a qualificação da formação profissional e para a articulação entre a teoria e a prática.

Das categorias emergentes descritas acima, e para a análise que segue, podemos afirmar que o PIBID traz contribuições no âmbito da formação inicial de professores. As categorias citadas serão descritas e exploradas a seguir.

### **6.1 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão (...). Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações (...) assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos (PIMENTA, 1998, p. 58).

O PIBID/IFRS/LCN contribuiu para que as alunas bolsistas do programa dessem início a construção de suas identidades docentes, uma vez que o programa as inseriu no contexto de escolas públicas e assim puderam vivenciar as situações daqueles espaços.

As falas das entrevistadas nos remetem para o processo de construção da identidade vivenciado durante a permanência das licenciadas no PIBID.

Conforme foi observado, para as licenciandas, a entrada no PIBID proporcionou a elas uma primeira chance de terem uma frequência regular nas escolas. Foi o primeiro contato com a docência dentro do ambiente escolar, conforme diz uma das entrevistadas, demonstrando interesse em atuar junto ao PIBID:

*O meu interesse [em participar do PIBID] naquela época era que eu ia ter mais contato com as escolas, e também por não ser tão dispendioso quanto as outras bolsas que te tomam a maioria do teu tempo durante a semana e tu não teria a oportunidade de estudar. Então eu gostei pelo tempo que ele permite que a gente tenha pra estudar, [...] eu ia ser inserida logo na escola. Ia poder acompanhar todas as coisas que eu tava aprendendo e aplicar diretamente na escola pra ver como ia funcionar.*

O excerto trazido da entrevista com a futura docente nos mostra que o PIBID, além de oportunizar a inserção na escola, também foi importante por não prejudicar o tempo de estudos e, assim, permitir que o aluno se dedicasse ao curso e não fosse prejudicado com relação à disponibilidade de tempo, uma vez que a carga horária mínima semanal exigida era de 8 horas.

Característica outra do PIBID, além de inserir os licenciandos nas escolas públicas, é o fato dessa inserção poder acontecer a partir das primeiras etapas do curso. O aluno pode ingressar no PIBID já no início do curso, viabilizando que a identidade profissional seja modulada desde cedo. E caso o licenciando não se identifique com a carreira docente, poderia logo no início dessa caminhada formativa optar por outras alternativas profissionais, corroborando com o que diz uma das supervisoras: *“a primeira coisa que eu percebi é que por mais que todo mundo entre na licenciatura, não é 100% que vão ficar”*.

Muitos alunos sequer iniciam a construção da carreira docente e desistem do curso de licenciatura logo nas primeiras etapas e, por mais que o PIBID oportunize tempo para se dedicar aos estudos e insira os licenciandos no ambiente escolar, a troca de curso em alguns casos é inevitável, como ressalta a supervisora durante a entrevista:

*Então eu tive a primeira saída, a aluna foi para Estatística, e aquilo me doeu, mas ela foi para uma coisa que ela queria. Uma proposta, não se encaixa, e aí tu tens que aguardar, tem que trabalhar o lado pessoal com essa pessoa, paciência, junto para ela se colocar, se achar onde ela vai. Então nós tivemos mais duas saídas. Então, modificou. Eu tive que me reestruturar. Mas o entendimento é esse, se a pessoa sente que realmente não quer ser professora, atuar na área não pode.*

O PIBID oportuniza ao licenciando uma inserção na realidade da escola pública e representa a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na graduação. Porém, não existe a garantia que esse aluno vai permanecer no PIBID, ou até mesmo que ele siga a carreira docente. Refletindo sobre o tema, a professora supervisora percebeu que a função do PIBID/IFRS/LCN estava sendo cumprida: mostrar o que é a escola pública e as dificuldades que ela apresenta, para dessa maneira fornecer subsídios concretos para a decisão pela profissão docente, sobre a continuidade ou não do aluno da licenciatura no PIBID e futuramente na carreira docente.

Os alunos que abandonaram a carreira docente logo no início, mesmo tendo participado do PIBID, não conseguiram incorporar o que a docência tem a oferecer. A carreira docente vai muito além do simples ato de trabalhar na sala de aula. A carreira docente requer mais da pessoa e se ela não está disposta a se comprometer com esse algo a mais, então talvez fosse melhor procurar outros caminhos com outros sentidos. Assim, remeto-me a Dubar (*Apud* TARDIF, 2002, p.50) quando afirma que “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho”.

O trabalho modifica o sujeito, e o sujeito, sendo compreendido como um profissional, passa a construir sua identidade a partir das vivências e relações que se estabelecem no cotidiano do trabalho.

Ao ingressar em um curso de licenciatura, é inegável que o aluno sinta desde o início do curso um desejo de atuar como professor dentro da sala de aula. Como me disse uma das licenciandas entrevistadas: “*eu queria ter esse contato com a docência nas primeiras etapas do curso, pra justamente ver se era aquilo que eu queria, pra eu ver se eu gostaria mesmo de continuar sendo professora*”. Assim, a cultura profissional passa a ser construída dentro da profissão (NÓVOA, 2009, p. 36). As primeiras etapas para a construção da identidade docente representam o

reconhecimento e a adequação ao ambiente de trabalho e as transformações que seguem dos sujeitos sobre si mesmos.

A entrada na escola e o conseqüente contato com esse ambiente escolar faz com que os bolsistas tenham a possibilidade de compreender as múltiplas interações presentes nesse contexto, mostrando que “as situações concretas não são passíveis de definições acabadas e exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2002, p. 49).

O PIBID proporcionou aos seus participantes um primeiro contato com a escola. Este primeiro contato gerou a oportunidade desses bolsistas trabalharem diretamente com os alunos das escolas.

Essa vontade de adentrar na sala de aula enquanto licenciando se concretizou antes dos períodos de estágios que viriam no decorrer do curso. Uma das bolsistas diz que pensou no primeiro contato com a docência: “*Eu justamente ingressei nessa bolsa de ensino pra ter um primeiro contato com a docência*”.

O mesmo foi referido por outra licencianda que, além do ingresso antecipado nas escolas, explicou que com o PIBID se podia trabalhar diretamente com os alunos e no auxílio aos professores:

*e o maior objetivo que ele dava para nós licenciandos era de entrar nas escolas, trabalhar direto com os alunos, auxiliar os professores nas dificuldades. [...] eu já tinha visitado algumas escolas, mas não de ir semanalmente numa escola, esse acompanhamento foi o primeiro.*

Nesse sentido, ressalto que o PIBID proporcionou que os licenciandos pudessem acompanhar a rotina das escolas e vivenciar as ações e relações estabelecidas. Para as bolsistas o programa foi quem oportunizou a vivência regular nas escolas. Em outro momento retomou-se a ideia de aproximação que a escola tem com os licenciandos, que ocorreu em função da sua participação no PIBID, como refere uma das entrevistadas: “*Eu acho que o PIBID foi um programa bem importante pra aproximar nós, licenciandos, do nosso futuro trabalho, que é a escola, que é a sala de aula, que é a relação das pessoas dentro desse ambiente*”.

Como uma maneira de dar os primeiros passos na carreira docente aproximando os licenciandos das escolas, percebe-se que a escola não é formada somente por conteúdos, mas pessoas que dão vida às relações. Nas palavras de Tardif (2000):

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2000, p. 212).

Vivenciando mais frequentemente o cotidiano das escolas, os licenciandos adquiriram conhecimentos e experiências no que diz respeito ao seu futuro ofício. É o que Tardif chama de escolarização, “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho” (TARDIF, 2000, p. 57,).

Essa entrada na escola se torna uma espécie de residência escolar (a exemplo da residência médica) para os futuros docentes, onde o aluno passa a construir seu perfil profissional e desde o início da sua formação compreende o ambiente em trabalhará no futuro. Ao se permitir analisar e descobrir o ambiente escolar, o futuro professor pode também decidir sua continuidade na carreira docente ou sua interrupção, como expôs a licencianda: “*na realidade eu queria ver como que era na prática pra ver se era realmente o que eu queria*”.

A frase dita pela aluna se justifica, caso não houvesse a oportunidade de participar do PIBID e sua entrada na sala de aula se desse perto da conclusão do curso - e não no seu início como realmente foi - e acontecesse dela não se sentir à vontade naquele espaço/ambiente escolar e entender que não quisesse seguir na carreira docente.

A licencianda elenca alguns problemas visíveis da carreira docente que somente o contato mais frequente com a profissão vem a esclarecer e complementa

com a ideia que, a partir desse contato, o licenciando pode decidir em seguir a carreira docente ou simplesmente desistir:

*O professor na rede pública principalmente, atua com mais de dez turmas, não tem dinheiro pra estar financiando as atividades que ele queira fazer, eu acho que essa realidade o PIBID ajuda a gente a buscar ideias, buscar coisas que tu possa fazer com relação a isso, entendeu? Ou tu tem a certeza que tu quer ficar ali, ou tu tem a certeza que realmente tu não quer mais aquilo.*

O que se observa durante a vivência nas escolas públicas é a realidade enfrentada diariamente pelos profissionais da educação. Aos professores muitas vezes faltam recursos financeiros para que se planeje e complemente as aulas com algum material didático. Aliado à questão financeira, observamos ainda a grande quantidade de turmas que os professores têm em suas escolas. Nesse contexto, o PIBID contribui para que os licenciandos busquem alternativas a esses materiais que faltam aos professores, afinal,

“o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício” (TARDIF, 2000, p. 210).

As condições físicas e estruturais das escolas públicas foram um dos limitantes observados durante a pesquisa. A precariedade das escolas foi tema recorrente nos depoimentos das bolsistas entrevistadas. Por aproximar as bolsistas da realidade escolar, o PIBID, em algum momento, chegou a desmotivar seus participantes, por conta das limitações que a estrutura escolar oferecia. As entrevistadas, contudo, entenderam que toda essa realidade vinha como um desafio a ser enfrentado e que poderia de alguma forma ser superado.

Por ser um programa que valoriza a docência e insere os licenciandos no âmbito escolar, as bolsistas entenderam que mesmo apresentando desafios a serem superados dentro das escolas, o PIBID contribui para que essa realidade seja contornada de alguma forma. No contexto da falta de recursos para o uso nas aulas,

as licenciandas se viram na emergência de construir materiais para adaptar as aulas. Os kits didáticos<sup>1</sup> construídos foram a solução encontrada para que a falta de materiais nas escolas não fosse sentida pelas bolsistas.

As aulas preparadas pelas bolsistas no período do programa representaram um crescimento no que diz respeito às percepções de metodologias a serem utilizadas para as próprias aulas. Novas metodologias foram criadas sobre as perspectivas das atividades que deveriam ser desenvolvidas. Pela evidente falta de materiais nas escolas, as atividades práticas eram adaptadas de acordo com as propostas que partiam das próprias licenciandas e das supervisoras. E, nesse sentido, a falta de recursos acaba por exigir o exercício de criatividade nas situações encontradas nas escolas.

Outro aspecto identificado nas entrevistas foi o fato do PIBID ter feito uma parceria com uma escola de educação especial. Essa situação, além de proporcionar o primeiro contato frequente com uma escola, mostrou outra realidade para a entrevistada:

*Quando eu ingressei no PIBID, foi no contexto de uma escola especial, até então eu não tinha tido contato ainda com escolas. Eu já tinha feito projetos integradores, eu já tinha visitado algumas escolas, mas não de ir semanalmente numa escola, esse acompanhamento foi o primeiro.*

No que diz respeito ao trabalho com alunos especiais, Beyer (2005) comenta que a situação de se trabalhar com estes requer uma especificidade que surge de acordo com o que o aluno necessita.

Ponto importante para as definições do trabalho escolar com o aluno com necessidades especiais, a didática proposta tem importância intrínseca como organizadora do processo de ensino-aprendizagem. Os procedimentos didáticos ganham em especificidade na medida da consideração de cada uma das necessidades apresentadas pelos alunos (BEYER, 2005, p. 72).

---

<sup>1</sup> Os kits didáticos de baixo custo foram criados pelos bolsistas do PIBID/IFRS/LCN, é uma proposta didática desenvolvida com as escolas parceiras para suprir a falta de materiais de uso convencional em aulas práticas de ciências.



Nesse sentido o PIBID contribuiu para que a licencianda desenvolvesse atividades que tivessem significado para os alunos da escola em que estava inserida junto ao PIBID. Como se observa no excerto a seguir:

*A escola de educação especial tem várias especificidades, várias necessidades, que é bem diferente da escola regular, dita regular. Então a escola especial exigia muitas adaptações de atividades, coisas que tivessem sentido, que tivesse significado para o aluno, pra que eles realmente conseguissem extrair daquelas ações o máximo de aprendizagem possível, o máximo de conhecimento. Então ali no início foi mais difícil de construir as atividades, mas foi um desafio que eu junto com as outras colegas que estavam nessa escola conseguimos superar.*

O que fica de contribuição nesse aspecto são os desafios que vêm a surgir durante o percurso da carreira docente, mesmo que as dificuldades tenham aparecido em algum momento, elas foram vistas como um desafio a serem superados.

*O PIBID me possibilitava diretamente uma ação dentro da escola. Era um espaço de convivência com alunos, professores, sempre de escolas públicas que ajudava a entender como é a dinâmica desse espaço, que é o espaço de trabalho que nós temos.*

As contribuições do PIBID para as licenciandas apresentadas neste tópico referente a “Construção da Identidade Docente”, proporcionou que as futuras professoras organizassem e desenvolvessem ações diretamente na escola, onde se envolviam constantemente com os alunos e professores. Elas, no exercício de suas atividades como bolsistas, enfrentaram dificuldades que foram contornadas e/ou superadas. Isso tudo permite afirmar que o PIBID contribuiu para as licenciandas (re) construírem a sua identidade docente.

## **6.2 QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

A inserção numa carreira é um momento importante, pois marca o início da socialização profissional e é nesse processo que o saber ser e o saber fazer serão incorporados pelos professores (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O PIBID trouxe aos seus participantes uma oportunidade de reconhecer e vivenciar a carreira profissional. A carreira profissional de um professor muitas vezes se confunde com sua trajetória de vida. A vivência diária com as tarefas desenvolvidas na escola e durante as formações iniciais proporcionadas no IFRS deram subsídios para que a identidade profissional fosse construída a partir do reconhecimento dos espaços das escolas. Este foi somente o início da carreira docente das licenciandas, pois, como foi discutido anteriormente, a formação se torna intrínseca ao docente, ela deve ser constante. O profissional como o professor, deve estar sempre se atualizando, ele nunca está pronto, está sempre em formação. E foi essa primeira formação que o PIBID oportunizou.

As contribuições trazidas neste tópico são referentes à qualificação da formação profissional, onde foi percebido que o PIBID proporcionou incrementos na formação inicial das bolsistas de iniciação à docência.

A formação inicial de professores tem como um de seus momentos os estágios curriculares obrigatórios, nos quais os alunos de licenciatura assumem uma turma de ciências por um período determinado para atuarem como professores regentes. Percebemos que uma das angústias que as licenciandas tinham era chegarem no período do estágio e estarem despreparadas para a regência de aula. Nesse contexto, trago um excerto de uma licencianda que afirma que o PIBID contribui para proporcionar experiência aos pibidianos: *“O PIBID contribui, isso acho um ponto muito positivo, ele te dá essa experiência que tu não vai ter, tu entra de cara no estágio e tu não sabe nem o que tu vai fazer, entendeu. O PIBID te ajuda nisso, são pontos positivos”*.

Nesse sentido o estágio curricular se diferencia do PIBID por não dar a chance dos licenciandos se adaptarem ao campo do estágio, por conta do período em que o estágio é formalizado. Ele é realizado em um curto espaço de tempo e, ao ingressar para atuar no estágio, o aluno normalmente dá continuidade a um conteúdo proposto pela professora regente de uma dada disciplina. Há pouco tempo para se adaptar a turma em que se trabalha. Conforme uma das entrevistadas:

*Eu trabalhei [no PIBID] muito nessa perspectiva do aluno, descobri vários tipos, várias metodologias de atividades experimentais, que tu vê que os diferentes professores aplicam, ou que eles pedem de diferentes maneiras, que te ajuda a fazer pesquisas, te ajuda a desenvolver outras habilidades que se tu ficasse só no estágio tu talvez não tivesse essa oportunidade. E em várias turmas diferentes enquanto no estágio tu pega só uma. Além de estando no PIBID, se pode trabalhar com os outros professores das disciplinas.*

Por ter realizado os quatro estágios curriculares obrigatórios durante a licenciatura, as alunas puderam fazer essa comparação, de diferentes metodologias aplicadas no campo do PIBID com relação às metodologias utilizadas no campo do estágio. Até o tempo de atuação das licenciandas nas duas perspectivas diferem: enquanto que no PIBID elas foram bolsistas por mais de dois anos, o período dos estágios fica bem abaixo disso.

Ainda, no que se refere à comparação entre os estágios e o PIBID, este dá a oportunidade dos licenciandos de trabalharem com turmas diversificadas, em diferentes contextos, enquanto que no estágio o licenciando trabalha quase que exclusivamente em uma única turma, tal como referido, *“tem muita gente que vai numa licenciatura vai ter contato só com uma sala de aula mesmo no primeiro estágio, que geralmente é no final do curso”*.

Aquele licenciando que não teve a oportunidade de atuar junto ao PIBID, terá que esperar da metade para o final do curso para se ter as primeiras ações concretas nas escolas. Desse modo, os alunos que participam do PIBID ganham em experiência com relação àqueles que não tiveram essa oportunidade que o programa proporciona.

Mesmo que o primeiro contato dos licenciandos com a sala de aula ocorra somente no campo do estágio ou mesmo na participação do PIBID, cabe salientar que o papel do BID é diferente do papel do estagiário. No campo do estágio, o licenciando deve assumir uma turma regular de escola e realizar a regência dessa turma em um determinado período. Já o PIBID não prevê a regência de classe, e sim a aproximação do licenciando na realidade das escolas públicas de educação básica. Como ressalta a CAPES “o bolsista de iniciação à docência não pode assumir as funções de um professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto” (BRASIL, 2014).

As relações humanas estabelecidas dentro do PIBID surgiram como contribuições para as licenciandas. Ao ingressar nas escolas, as licenciandas se sentiram acolhidas pela comunidade escolar como um todo. As licenciandas entendem que os alunos das escolas em geral são receptivos. Elas observaram que as escolas eram muito mais que um local para aprender e ensinar, mas que, sim, era um espaço de convivência com alunos e professores. As interações que surgiram dentro desse espaço tornaram as licenciandas pessoas mais flexíveis, que acabaram desenvolvendo maior sensibilidade em relação aos alunos. Os alunos se mostraram muito receptivos após esse contato com o PIBID.

*Eu acho que para a escola, no âmbito da escola, foi bem positivo porque o laboratório estava desativado, então os alunos não tinham mais aquele contato com atividades experimentais. Então isso foi bem positivo porque a escola ganhou um laboratório novo, digamos assim, bem revitalizado, que era sempre cuidado. E esse contato dos alunos também foi bem positivo com as atividades experimentais, que foram bem significativas até onde a gente observou.*

A percepção das licenciandas com relação aos alunos, mostra que as atividades que são desenvolvidas vão em direção ao que aparece como necessidade para estes. Ao que perceber, as licenciandas entenderam que a revitalização do laboratório foi positiva tanto para a escola como para os alunos, tornando as aulas práticas uma realidade dentro daquele contexto. Como qualificação profissional, este processo de revitalização do laboratório de ciências proporcionou que as licenciandas vivenciassem uma etapa diferenciada e única em suas carreiras docentes. Sabendo da realidade das escolas públicas, podemos imaginar que não são todas as escolas que possuem um laboratório de ciências e nos preparar para a atuação nesse contexto.

Dentro da formação profissional e com relação aos espaços oportunizados pelo PIBID, os alunos não tiveram acesso a questões mais relacionadas com a direção e com os rumos das escolas, como exposto por uma das professoras supervisoras: *Vem vindo alguns problemas na escola que eu tento não deixar para o aluno pibidiano, de gestão, de recurso financeiro, momento político que vão somando e parece que às vezes atropela a proposta do aluno que está aqui pelo PIBID.*

Dessa maneira podemos concluir que o aluno licenciando, por mais que tenha em sua formação a chance de estar na escola, muitas vezes não reconhecerá aspectos ligados ao administrativo, digamos, a parte burocrática que envolve uma instituição. Dito de outro modo, as contribuições do PIBID para a qualificação profissional desses bolsistas, até onde foi possível perceber, têm sido pequenas no que se refere à aproximação destes com os processos de gestão escolar.

As considerações tecidas em relação à “Qualificação da Formação profissional” buscaram evidenciar o crescimento das futuras professoras. Ao participar deste programa as licenciandas tiveram a oportunidade de continuar seus estudos no IFRS sem ônus por conta do PIBID, que permitiu que elas desenvolvessem as atividades propostas pelo programa e ainda assim tivessem tempo livre para os estudos da graduação.

Outro aspecto importante do PIBID foi a oportunidade dada aos seus bolsistas de participar de congressos/ eventos/ seminários da área da educação, o que acarretou um incremento no currículo acadêmico dessas alunas. Durante esses eventos/seminários, as licenciandas puderam refletir sobre a prática docente e entenderam que os eventos vinham a ser uma oportunidade de “troca de ideias” sobre a educação.

Diferentemente do estágio, o PIBID insere o licenciando em um outro contexto da escola. Para se realizar os estágios curriculares obrigatórios do curso de LCN, é necessário que o graduando esteja no quinto semestre do curso. Agora, para participar do PIBID o graduando pode estar ainda no primeiro semestre que sua entrada na escola será oportunizada. Segundo as licenciandas, se o aluno chega despreparado para o estágio e não conhece a escola, uma consequência pode ser a desistência do aluno pela carreira docente.

O PIBID, portanto, agregou experiência à formação das licenciandas, onde o contato inicial com as escolas foi oportunizado para se reconhecer as realidades que perfazem o contexto delas.

### **6.3 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

As contribuições do PIBID expostas neste tópico vêm ao encontro de uma das etapas previstas durante a formação inicial dos professores, a articulação entre a teoria e prática.

Conforme aponta Freire (1996, p.18) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Tanto para os sujeitos da formação inicial como os da formação continuada, o PIBID proporcionou momentos de reflexão acerca da prática docente. Esses momentos foram formalizados, muitas vezes, em forma de eventos, congressos, encontros da área de educação.

A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo (NÓVOA, 2008, p. 8).

Percebendo um avanço no campo da formação, o PIBID ultrapassa uma barreira enfrentada nos programas de formação inicial e continuada que é a prática reflexiva e a troca de ideias. Dentro dos objetivos propostos pelo programa estão a participação em eventos científicos da área, o que acabou se concretizando e confirmando nesta pesquisa.

Os momentos de reflexão e troca de saberes foram atingidos tanto para as professoras supervisoras quanto para as bolsistas de iniciação à docência. E foi justamente o PIBID que deu essa primeira oportunidade de reflexão quanto à prática docente para os licenciandos. Já, para as supervisoras este tipo de prática foi retomado em função também de suas participações no PIBID.

Sobre a participação em eventos científicos, as licenciandas relataram sobre suas experiências:

*Foram muito importantes [as participações em eventos científicos oportunizados pelo PIBID]. Ajudaram na construção daquilo que eu quero ser, que é um professor de formação continuada, um professor ativo, pra fazer esses trabalhos que reflete sobre a prática docente. É uma troca de ideias.*

Para a formação de professores, refletir sobre a prática docente é um fator significativo, pois você aprende com seu próprio trabalho, e reconhece as ações que são desenvolvidas por outros docentes em outros contextos, gerando uma troca de saberes. Nesse sentido, confirma-se a ideia da formação dos professores quando Freire (Apud Gadotti, 2003, p. 5) salienta a importância de se refletir criticamente sobre a própria prática “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Dessa maneira, conforme se observou nas entrevistas, o PIBID gera momentos de troca de experiências entre os licenciandos.

*Foi justamente a participação no PIBID, porque eu entrei no PIBID bem no início da graduação, no segundo semestre. Então conforme eu entrei, já fui realizando trabalhos, construindo propostas, apresentando em eventos. Foi justamente o que me incentivou a participação em congressos e eventos.*

Ao se observar a proposta do PIBID em proporcionar momentos de troca de saberes, Gadotti (2003, p. 5) expõe sobre a “importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalhos”.

Além da troca de experiências, destaco que os trabalhos desenvolvidos pelas licenciandas foram divulgados sempre que havia oportunidade. Nas palavras de uma delas: *em todos os nossos trabalhos, a gente tentou de alguma forma divulgar, seja por eventos, apresentação oral, pôster, submissão de artigo completo, a gente sempre divulgou as atividades em eventos da área.*

Portanto, ao estimular esses momentos de troca de experiências, o PIBID contribui para que os licenciandos reflitam sobre suas práticas docentes desde o início da carreira docente, promovendo a formação de profissionais críticos e reflexivos.

Durante as experiências vivenciadas no PIBID, as licenciandas puderam confrontar muito sobre as dificuldades enfrentadas ao vivenciar a realidade das escolas, podendo de alguma maneira encontrar caminhos para driblar essas dificuldades. Conforme manifestado em um dos depoimentos:

*E, na construção de kits, nós elaboramos kits que foram usados por outros colegas da licenciatura, então eles tiveram, sim um significado, mostrou que o kit tinha potencial, ele pôde ser utilizado em diferentes contextos, vários colegas que já estavam dando aula utilizaram os kits que eu fiz juntamente com outros colegas, pra fazer suas aulas práticas, então, ainda hoje eu utilizo ideias e roteiros que eu planejei lá no PIBID.*

Ao analisar o excerto da licencianda, observamos que PIBID proporcionou a elaboração de atividades de aula em diferentes contextos que apresentam significado. Nesse sentido, o PIBID contribuiu para que os licenciandos passassem a pensar em aulas que tivessem sentido para os seus alunos. O planejamento das aulas no contexto do PIBID, aliou momentos de teoria na IES e fomentou a prática para os licenciandos:

*Utilizamos materiais alternativos pela carência de algumas coisas que não tínhamos, a gente realizou várias atividades de química e biologia, e isso eu acho que foi bem importante porque, uma coisa é tu estar aqui na faculdade e o professor te dá uma atividade experimental, e tu faz um relatório daquilo pra ver o que tu aprendeu.*

No contexto exposto pela licencianda, percebe-se que foram criadas alternativas para que as atividades fossem realizadas. Em um sentido mais amplo, verificou-se que as atividades foram providas da IES e puderam ser adaptadas nas atividades das escolas. Nesse sentido, os saberes que são constituídos durante a vivência docente vão se incorporando à prática cotidiana, tornando seus sujeitos experientes:

*Até tem um kit que era sobre higiene, sobre a parte de higiene, que foi construído lá na escola especial e que hoje eu uso com meus alunos, que é de coletar materiais, amostras dos ambientes da escola pra analisar fungos e bactérias, usando materiais alternativos, enfim, adaptamos as atividades para o entendimento, é uma atividade que dá super certo, fiz no PIBID e os alunos adoraram e agora eu tô podendo utilizar com meus alunos.*

As atividades que são realizadas pelos licenciandos apresentam significados para a realidade dos alunos das escolas. As bolsistas entrevistadas mantiveram a



preocupação em relacioná-las sempre que possível com a realidade dos alunos. Para Freire (1996),

É preciso, sobre tudo, e aí vem um desses saberes necessários e indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que o ensinar não é “transferir conhecimentos”, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 26).

A participação dos licenciandos do PIBID/IFRS/LCN permitiu que eles pudessem de alguma forma relacionar a teoria com a prática docente. Esta etapa da formação inicial se constitui em um período importante para a sua formação, colocando em ação os saberes que estão emergindo enquanto estudantes principiantes.

## **7 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/IFRS/LCN PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A análise do material produzido na pesquisa, sob forma de transcrição das entrevistas, o qual constituiu o *corpus* de análise submetido à ATD, permitiu compreender como o PIBID contribui para a formação continuada de professoras de escolas públicas vinculadas ao PIBID/IFRS/LCN. Após a unitarização (MORAES, 2003) emergiram as categorias que permitem comunicar os resultados dessa pesquisa. Essas partem da percepção do pesquisado e do referencial teórico apresentado anteriormente, considerando seu olhar sobre as falas das professoras supervisoras e mostram: professores de escolas públicas como co-formadores de licenciandos; indicam sua reaproximação ao ambiente da IES proporcionando a formação continuada, bem como colocam as relações interpessoais desencadeadas como motivadoras de mudanças.

Das categorias emergentes descritas acima, e para a análise que segue, podemos afirmar que o PIBID traz contribuições no âmbito do programa de formação docente.

### **7.1 PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS COMO CO-FORMADORES DE LICENCIANDOS**

Destacando que a valorização do magistério é um dos objetivos do PIBID, a contribuição do programa para as professoras de escolas públicas destacadas neste tópico surgiu da necessidade dos futuros professores serem orientados por aqueles que estão dentro do contexto escolar e já possuem certa experiência na docência, reconhecendo-se a necessidade de fomentar a formação continuada. Nesse sentido, a ideia das professoras enquanto supervisoras dos licenciandos se faz concreta dentro dos objetivos propostos pelo PIBID/IFRS/LCN.

Atuar como co-formadores dos futuros colegas de profissão é uma forma de elevar o nível de formação das licenciaturas e mobilizar os profissionais que já

trabalham na rede pública de ensino para sua atualização na profissão, tal como no seguinte excerto extraído da entrevista de uma das supervisoras:

*O professor tá sempre buscando alguma coisa, né. E aí o PIBID veio como um fomentador como a gente diz, né. Pra poder orientar alguém, tá supervisionando, eu também tenho que conhecer. Eu tenho que buscar o que o aluno precisa.*

Para ser co-formadora dos licenciandos, a supervisora necessita estar em constante atualização, para assim poder orientar os alunos conforme as necessidades vão aparecendo e essa é uma situação que emerge da sua condição de supervisora, proporcionada justamente pela sua vivência junto ao programa.

Ao emergir esta categoria, a partir das entrevistas com a construção dos dados, observou-se que tal situação revela o cumprimento de um dos objetivos propostos pelo PIBID: o incentivo das escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (BRASIL, 2010).

Com esse movimento na formação de professores, no qual as supervisoras tornam-se agentes co-formadores dos futuros docentes, o PIBID adentra nos aspectos da formação propostos por Nóvoa (2009) dando aos professores mais experientes um papel central na formação dos futuros docentes. Corroborando algumas das ideias presentes do referencial teórico, destaco quando Nóvoa (1997, p. 26) afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Dessa forma, trago o trecho da entrevista onde a professora supervisora aborda a questão da troca de saberes entre as partes envolvidas:

*E à medida que eu questiono esse ensinamento, esse ato de aprender que vocês trazem para nós, também o que é colocado em aula, e para vocês, na formação de vocês. Essa complementação dos dois é que vai modificar, é que vai melhorar essa proposta de ensino.*

Ao se reconhecer como professoras co-formadoras dos licenciandos, as supervisoras do programa entendem que o PIBID complementa a formação de ambas as partes, de alguma forma os licenciandos levam para o PIBID aspectos teóricos que são aprendidos na IES e são, em algum sentido, assimilados pela supervisão.

O interessante é que por mais que as professoras na condição de supervisoras tenham experiência, elas possuem o caráter e a humildade de assumir que os licenciandos contribuem para a formação continuada delas. Nesse sentido, a ideia de co-formação adquire um duplo sentido: trata-se da formação compartilhada, tanto dos BID's, quanto das supervisoras, uns mediando a formação dos outros.

Por fim, uma supervisora comenta o que ela instiga nos seus alunos supervisionados: “[...] *eu tenho que fazer ele olhar o outro lado, o lado do professor. Agora o que tu faria em sala de aula? Tu comandando, tu estando à frente da turma. Como tu vai fazer?*”. A supervisão, nesse sentido, cumpre seu papel de co-formadora mostrando para os licenciandos que eles devem se ver no papel de professores, que eles devem se ver em sala de aula, aproveitando ao máximo os momentos que o PIBID disponibiliza e oferece para isso.

O PIBID trazendo uma proposta diferenciada na formação de professores passa a valorizar os profissionais que atuam em sala de aula, desconstruindo o entendimento que se têm sobre a docência, como afirma Nóvoa (2002):

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável (NÓVOA, 2002, p. 22).

Assim destaco que o PIBID, enquanto programa de formação de professores preenche um espaço que deveria há muito ser explorado, que é o reconhecimento dos professores das escolas públicas como co-formadores de futuros professores. Este reconhecimento ocorre muito pela proximidade que o programa oportuniza para as partes envolvidas.

## 7.2 REAPROXIMAÇÃO DAS PROFESSORAS AO AMBIENTE DA IES

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (BRASIL, 2004, p. 18).

O PIBID tem como uma de suas características reaproximar os professores das escolas públicas no ambiente da IES. Esta reaproximação faz com que o professor, na condição de supervisor, retorne a um ambiente que já lhe foi familiar enquanto licenciando. Após a conclusão da graduação, nem sempre os professores buscam nova formação, não se dá uma continuidade no que diz respeito aos estudos. Nesse sentido, o PIBID contribui para a formação continuada das professoras de escolas públicas dando a oportunidade de se reaproximarem do ambiente no qual realizaram suas formações iniciais. É o que expõe a supervisora sobre o porquê de participar do PIBID: *“A educação continuada, de tu tá aprendendo sempre [foi o motivo da participação no PIBID]”*.

Assim o PIBID com sua proposta de valorização do magistério e da carreira docente, contribui para que as professoras de escolas públicas tenham neste programa a oportunidade de realizar a formação continuada de qualidade e poder estar buscando novos saberes. Conforme uma das entrevistadas: *“[...] depois que a gente se forma e passa um bom tempo afastado da universidade, a possibilidade de se chegar de novo, de buscar formação, ela é mais limitada”*.

Analisando a fala acima, a supervisora demonstra que há dificuldades em buscar uma qualificação dentro da IES estando afastada delas. Entendo que, ao participarem do PIBID, o programa propiciou às supervisoras a reaproximação com a IES, pois desde que o ambiente universitário passou a ficar mais distante também ficou mais difícil esse retorno. E o retorno para a IES através do PIBID abre uma gama de novas possibilidades, como afirma a supervisora: *“Difícilmente [participaria de eventos, seminários] pelo horário. O PIBID proporciona que eu participe de eventos, seminários, eles sempre oferecem essas oportunidades”*.

Por mais que as supervisoras, na condição de docentes de escolas públicas queiram participar de eventos e seminários, o PIBID contribui para que seus

bolsistas passem a vivenciar essa realidade. Segundo as entrevistadas, essas oportunidades são oferecidas constantemente neste programa:

*[...] essa proposta, também, de ter a bolsa dá tranquilidade, de o professor poder fazer a formação que ele precisa, estar no ambiente universidade também, receber essa troca que tem do próprio aluno pibidiano, né, bolsista pibidiano, também é muito legal.*

Neste sentido, além da professora realizar a formação continuada prevista na legislação, a contribuição financeira é uma realidade dentro do programa, o que, de certa forma, motiva para que essa formação seja bem-vinda. A formação continuada promove ações que podem gerar certificados a serem utilizados para a progressão no plano de carreira dos docentes, além de promover o conhecimento e novas possibilidades no que se refere ao exercício docente. Nesse sentido, Freire (1996) destaca que:

*Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 1996, p. 38)*

Ao realizar a formação continuada, as supervisoras do PIBID/IFRS/LCN estão valorizando a sua prática docente. Através da reflexão crítica também sobre a prática, os maiores beneficiados são os educandos que ganham um professor em constante aprendizado e que se preocupa de fato com a educação.

### **7.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS PROVOCANDO MUDANÇAS**

As mudanças ocorridas na concepção de formação e de docente das professoras de escolas públicas, enquanto supervisoras do PIBID, ocorreram, em

boa medida, pela proposta inovadora do programa. Nesta, elas passaram a atuar como co-formadoras dos futuros professores ao mesmo tempo em que se reaproximaram do ambiente da IES. Nesse aspecto, o PIBID promove mais uma contribuição na formação das professoras de escolas públicas na condição de supervisoras do programa, que são a ampliação da gama de relações interpessoais estabelecidas durante a participação no programa.

O PIBID concedeu às professoras supervisoras a oportunidade de um contato humano com os licenciandos. No caso investigado, os encontros ocorrem no mínimo duas vezes por semana, seja em forma de reuniões, em forma de planejamento de atividades ou para execução de atividades diversas.

Esse contato prolongado proporciona que os bolsistas estreitem os laços afetivo entre eles. Cria-se uma cumplicidade e uma familiarização entre as pessoas, que acaba se traduzindo na forma de emoções.

A contribuição no que diz respeito ao vínculo formado nesse sentido fica evidente na fala da professora:

*Eu acho que é a questão mais de relacionamentos, a proximidade de buscar essa formação, essa informação com vocês, a troca de ideias. Eu acho que é um vínculo que eu não perco (...) e aí a gente fica questionando: mas eu acho que eu fiz a diferença, eu acho que eles fizeram em mim, eu mudei. A minha forma de estar em sala de aula, na escola mudou. Eu acho que isso é o que fica.*

A proximidade proporcionada pelo PIBID entre seus bolsistas deu a supervisora um novo sentido na sua visão e atuação como professora. A partir das relações estabelecidas, as trocas de saberes aliada aos vínculos estimulou que a supervisora repensasse sua prática docente de modo que houvesse uma melhora nesse sentido.

O mesmo percebe-se com outra professora entrevistada, a qual aponta as relações interpessoais que se formaram durante a vivência com os alunos bolsistas:

*Acho que fiquei mais próxima dos alunos [do PIBID], as relações que foram se formando, cresceu muito. A humildade, daquilo que tu não sabe dos alunos do PIBID me ensinarem, por exemplo, uma dificuldade que eu tenho ainda é com a questão da informática, eu faço o básico, o básico na*

*informática. Mas eles vão me ensinando. Não existe essa vergonha de tu não saber.*

O contato entre alunos que estão no início da sua formação e os professores que os supervisionam, mostra que a questão da solidariedade, de poder contar com o próximo, contribui de forma positiva e fazem os sujeitos perceberem uma valorização pessoal nesta caminhada dos licenciandos.

Gadotti (2003, p. 6) fala dessa pedagogia, do contexto dessas relações que se estabelecem afirmando que “a nova pedagogia para a educação da humanidade não é apenas uma pedagogia da resistência, mas, sobretudo, uma pedagogia da esperança e da possibilidade”. Por mais que se pense que o professor seja aquele que trabalha os conteúdos científicos em sala de aula, muitas vezes a valorização aparece sob forma de atitudes, ações que não são previstas no currículo de uma escola e que aparecem na exposição das professoras supervisoras em forma de vínculos interpessoais e relacionais.

Podemos taxar essas relações como valores emergentes e até como uma forma de prevenção ao sofrimento, conforme apontado por Gadotti: “Muito sofrimento da professora, do professor, poderia ser evitado se a sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores” (GADOTTI; 2003, p. 5).

Assim, entendemos que o PIBID apresenta uma nova contribuição, dando aos seus sujeitos a oportunidade de crescimento através das relações humanas: “*Eu ganho através do aluno pibidiano. Não é o financeiro que eu ganho, eu ganho é na parte realmente humana*”.

Apesar de já ter sido citada como favorável, neste momento, a valorização financeira é posta em segundo plano pela parte realmente humana, como disse a professora. E isso no sentido de a relação interpessoal ser considerada como um fator relevante trazido pelo PIBID, como uma contribuição que fica e que vai além da parte técnica; uma contribuição que tem sentido para a vida.

Na mesma direção, Freire (1996) afirma:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (...) O



educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 43).

Entendo que as relações não são estabelecidas por hierarquia e sim por afinidades, no sentido de estar disposto a ouvir e aprender com o próximo. A hierarquia, como se observou, existe no papel, mas no momento em que a prática é executada, todos os envolvidos no processo ganham com o que o outro tem a ensinar. Nas palavras de uma das licenciandas: “o *PIBID* foi um programa bem importante pra aproximar nós, licenciandos, do nosso futuro trabalho, que é a escola, que é a sala de aula, **que é a relação das pessoas dentro desse ambiente**” (grifo meu).

Sendo as relações interpessoais os elementos que dão vida ao ambiente escolar, as ações em conjunto tendem a ser cada vez mais valorizadas dentro das instituições. Assim, remeto-me a Franceschett, et al. (2012), colocando o PIBID como um programa de caráter coletivo:

Portanto, o caráter coletivo do Programa vai na direção contrária das práticas de pesquisa que valorizam a ação individual e o trabalho solitário do pesquisador, marcas definidoras da ciência contemporânea. E este, talvez, seja o principal elemento diferenciador quando pensamos o papel da pesquisa na formação e na prática docente. Só tem sentido pensar em um professor-pesquisador se nesta concepção estiver presente, a todo o momento, o trabalho coletivo. Todo trabalho docente em qualquer nível de ensino tem como objetivo principal a formação de um sujeito complexo e este elemento se torna mais evidente na educação básica. Ali não se almeja formar um profissional especializado, dotado de certos conhecimentos fragmentados, capaz de compreender apenas uma parcela muito pequena da realidade em que vive. Ao contrário, busca formar, pelo menos no discurso, um sujeito capaz de entender e transformar a si mesmo e o mundo em vive (FRANCESCHETT et al, 2012. p. 97).

As transformações ocorrem na individualidade quando se aceita e contribui para a formação e crescimento dos seus pares, assim como as transformações observadas no coletivo tendem a superar alguma adversidade que possa aparecer. Se o coletivo está fortalecido, o individual também estará fortalecido; a contribuição, dessa forma, vai no sentido de que todos os indivíduos são importantes para os aspectos coletivos.

As contribuições do PIBID/IFRS/LCN apresentadas neste tópico se devem ao fato das supervisoras reconhecerem a escola como um local onde as relações interpessoais se fortaleceram com a chegada dos sujeitos desse programa no contexto das escolas.

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2007, p. 11).

Acrescento que o PIBID fortaleceu a escola como instituição social, para a manutenção e transformação social que ela representa para os seus sujeitos. As contribuições provindas das relações interpessoais que se firmaram pelo programa nos mostram que os programas de formação de professores necessitam perpassar o campo do saber científico e, de alguma forma, providenciar um maior contato entre os profissionais de sala de aula e os docentes que almejam este posto.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como aspectos discutidos neste trabalho verificou-se que o PIBID, enquanto política pública de formação de professores, contribui em algumas maneiras para a formação inicial e continuada de professores de ciências. Dentre as principais características verificadas pelo programa foram destacados neste trabalho como contribuições para a formação inicial de futuros professores de ciências: a construção da identidade docente; a qualificação da formação profissional e; a articulação entre a teoria e a prática. Já no que diz respeito a formação continuada de professores de ciências destacamos as seguintes contribuições: professores de escolas públicas como co-formadores de licenciandos - professores formando professores; reaproximação ao ambiente da IES, proporcionando a formação continuada; e, por fim, as relações interpessoais desencadeadas como motivadoras de mudanças.

Com relação ao estudo desenvolvido, ele apresentou diferentes pontos de vista dos atores envolvidos com o Programa Institucional de Iniciação à Docência vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Biologia e Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Esses pontos de vista expressos nas entrevistas individuais foram analisados e articulados às ideias presentes na literatura da área.

No que tange aos limites do PIBID/IFRS/LCN verificados na pesquisa, são apenas obstáculos que se encontram em qualquer caminhada docente, não apresentando interferência direta para o desenvolvimento do programa.

Entendo que todo estudo que envolva o tema “Formação de Professores” será sempre relevante para que venha a contribuir em novas pesquisas e novos pontos de vista. Em torno da figura do professor, percebi que não há apenas aquele ser fechado nos conteúdos que lhe são sugeridos para se ensinar em sala de aula. A figura do professor perpassa o campo da ciência, adentra nas relações humanas gerando emoções que muitas vezes são ignoradas pela maioria das pessoas que não entendem o significado e a figura “professor”.

Como foi discutido durante o trabalho, o professor é um sujeito que está (ou deve estar) em constante construção e atualização com o mundo em seu entorno. Em um único trabalho é impossível de identificar todo o seu crescimento durante um programa de iniciação à docência, neste caso o PIBID.

Ressalto a importância dos programas de iniciação à docência, formação inicial e continuada para os professores, principalmente no âmbito da educação pública. O professor que se sentir pronto e preparado, deve repensar suas práticas. Agora os professores que se notam inacabados, e que se veem na obrigação (pessoal) de buscar novos conhecimentos para construir sua identidade, esses sim, estarão identificados com o significado que a profissão propõe. É um ciclo que nunca acaba, são vários caminhos a serem percorridos.

Ser professor é ser diferente dos outros ofícios, é ter reconhecimento durante a vida pessoal e profissional. Ser professor é estar em busca de novos conhecimentos. Ser professor é ser reconhecido pelos seus alunos, promovendo mudanças significativas em suas trajetórias de vida.

## 9 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de; HOBOLD, Márcia de Souza. **Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua implicação para o trabalho docente**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 219-235. Jan./ abr. 2015.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010.

ARAÚJO, Cidália et al. **Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em <[http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo\\_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 128 p.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**. Brasília/DF, 2004. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 02 de nov. de 2015.

BRASIL. Portaria normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010: **Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NomasGerais.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Diário Oficial da União de 30/01/2009, P. 1. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a*

**atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial da União de 30/12/2008, P. 1. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 20 dez. 2015.

FRANCESCHETT, M. N., GIROTTO, E.D., MORMUL, N.M. **O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso.** Educare et. Educare. v. 7, n. 13. Cascavel, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, p. 51-75, 1998.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9 n.2, p.191-211, 2003. OK

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 1, p. 123-133, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor**. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do SinproSP, em 2008). Disponível em: <[www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores – os saberes da docência**. In: Educação e debate. Mauá: Secretaria da Educação de Mauá, 1998.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SILVA, Michele Silveira da. **O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a carreira docente em Ciências Biológicas**. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Lessard, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209 - 244, dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em 23/08/2015.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/estudantes-de-licenciatura>

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/professores-de-escolas-publicas>



## 10 APÊNDICES

Tabela 1. Guia das entrevistas

Bloco		Objetivos	Perguntas
Introdutório		Apresentar o pesquisador; Apresentar a pesquisa e a temática; Obter o termo de consentimento;	*
INGRESSO NO PIBID	ALUNOS DA LICENCIATURA	Identificar o (s) motivo (s) para participar do PIBID;  identificar a vontade de continuar (ou não) no programa;  Identificar o tempo de permanência na bolsa;	Exemplos: Qual o motivo da sua participação no PIBID? Há quanto tempo você é bolsista do PIBID? Pretende participar por quanto tempo do programa? O que levou você a optar pela escolha da bolsa do PIBID, sendo que o IF oferece outras opções de bolsas? Você já foi bolsista em outras ocasiões (ensino, extensão, pesquisa)? Se sim, essa bolsa teve alguma significação para a sua carreira docente? Como? Você teria algum motivo para sair da bolsa? Ou, quais motivos te levariam a abrir mão dessa bolsa?
	PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS	Identificar o (s) motivo (s) para participar do PIBID;  Identificar a vontade de continuar (ou não) no programa;  Identificar o tempo de permanência na bolsa;	Exemplos: Qual o motivo da sua participação no PIBID? Há quanto tempo você é bolsista do PIBID? Pretende participar por quanto tempo do programa? Você já foi bolsista em outras ocasiões (extensão, pesquisa)? Se sim, essa bolsa teve alguma significação para a sua carreira docente? Como? Você teria algum motivo para sair da bolsa? Ou, Quais motivos te levariam a abrir mão dessa bolsa? Conte um pouco da sua história dentro do PIBID.
OBJETIVOS ALCANÇADOS JUNTO AO PIBID	ALUNOS DA LICENCIATURA	Identificar as contribuições do PIBID com relação a prática em sala de aula.	Visualizando o futuro, o seu trabalho como professor será parecido com o desenvolvido no PIBID? O trabalho do PIBID contribuiu de alguma forma para a melhoria das aulas de Ciências?

	PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS	Verificar se o PIBID contribuiu em mudanças na realidade da escola e da identidade docente.	<p>O PIBID modificou em algum aspecto (melhorias) a realidade da escola?</p> <p>Como você analisa o PIBID até o presente momento? Ele tem mais a acrescentar para você e para a escola?</p> <p>Como será a sua realidade após a saída do PIBID?</p>
MOTIVAÇÕES E DESMOTIVAÇÕES	ALUNOS DA LICENCIATURA	Identificar pontos positivos e negativos do programa.	<p>Você já teve vontade de sair do PIBID? Por quê?</p> <p>O PIBID tem alguma influência nessa tua decisão?</p> <p>Quais suas motivações em atuar no PIBID? Desmotivações?</p> <p>Se não houvesse a possibilidade de atuar junto ao PIBID, você teria em qual momento do curso a vivência obtida no PIBID?</p> <p>Quais são os pontos positivos do PIBID? E os negativos?</p>
	PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS	Identificar pontos positivos e negativos do programa.	<p>Você já teve vontade de sair do PIBID? Por quê?</p> <p>O PIBID tem alguma influência nessa tua decisão?</p> <p>Quais suas motivações em atuar no PIBID? Desmotivações?</p> <p>Se não houvesse a possibilidade de atuar junto ao PIBID, em qual momento da sua carreira você teria a vivência obtida no PIBID?</p> <p>Quais são os pontos positivos do PIBID? E os negativos?</p>
ATUAÇÃO NO PIBID	ALUNOS DA LICENCIATURA	Identificar ações e produções dentro do PIBID	<p>Conte um pouco da sua história dentro do PIBID.</p> <p>Como você vê as ações realizadas no PIBID? Kits. Relatórios. Eventos. Reuniões.</p> <p>Teve alguma ação que não contribuiu para a sua formação?</p>
	PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS	Identificar ações e produções dentro do PIBID	<p>Conte um pouco da sua história dentro do PIBID.</p> <p>Como você vê as ações realizadas no PIBID? Kits. Relatórios. Eventos. Reuniões.</p> <p>Quais as contribuições que o PIBID proporcionou para a sua carreira docente? Teve alguma ação que não contribuiu para a sua formação?</p>