

ALAN GUSTAVO SILVA DE AQUINO

**AS IMPLICAÇÕES DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: O CASO DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2015

ALAN GUSTAVO SILVA DE AQUINO

AS IMPLICAÇÕES DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: O CASO DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de maio de 2015.

Ana Cléa Braga Moreira Ayres

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Rita de Cássia de Alcântara Braúna

(Orientadora)

À minha família
e a todos os professores do
Brasil.

Pescando tempo

Sávio Oliveira Lopes

Árvores verdes,
Pássaros contentes
E lagoa serena;
Natureza do meu passatempo.

Deitado em banco,
Frente às águas tranquilas,
Fechava os olhos,
E ali, mesmo acordado,
Arquitetava sonhos.

Diante da lagoa,
Pescava desejos,
Fantasiava um futuro
E contava às formigas segredos do mundo.

Às vezes, nem percebia a chegada da noite,
Que desabava de lugares desconhecidos,
Se esparramando na imensidão.

Noite que silenciava os pássaros,
Roubava a cor das árvores,
Mas trazia a lua para refletir
Na lagoa um tom dourado.

Voltava então para casa
Olhando o céu
Sarnento de estrelas.

Desejava, outro dia, retornar à lagoa,
Para fantasiar futuro,
Alimentar sonhos,
Contar segredos,
Até a noite se esparramar na imensidão
E escurecer o passatempo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o Pai das Luzes, por ter me dado a graça desta conquista. Por ter ouvido as minhas orações e ter me dado força, proteção e sabedoria em mais esta etapa.

Agradeço ao meu pai Zaine, minha mãe Nivaldete e minha irmã Paula, bem como a todos os meus familiares, avós, tios e primos, por todo o incentivo e amor que recebi. A distância só serviu para me fazer amá-los ainda mais e perceber o quanto a nossa união é forte.

Agradeço à minha namorada Livia Durães, por todo o carinho e paciência dedicados a mim, me ajudando desde o dia que cheguei em Viçosa. Não há palavras que meçam o zelo que tivemos um pelo outro.

Agradeço à professora Rita Braúna pela oportunidade que me concedeu, pelos ensinamentos, pela confiança, e principalmente pela paciência que teve em me ajudar a organizar e realizar esta pesquisa.

Agradeço à professora Luzimara Machado, por servir de inspiração para mim durante a minha graduação, e por me encorajar a trilhar esse caminho.

A todos os professores do Departamento de Educação da UFV, pelo empenho e competência de me ensinar a ser um professor melhor e a lutar por um ensino melhor em nosso país.

Agradeço aos meus amigos de república que, durante essa estadia em Viçosa, tornaram as coisas mais divertidas e formadoras. A Guemael Lattanzi, Thiago Marciano e Hikmat Ullah Jan— com os quais convivi pouco, mas marcaram muito; a Alessandro Barbosa e Ricardo Fernandes e, principalmente a Raphael Barroso, que foi o mais próximo que tive de um irmão.

Aos meus grandes amigos de Montes Claros, que sempre me alegraram nas férias, Diego Soares, Rodrigo Domingues, Felipe Souza e Karyne Rodrigues.

A todos os colegas do mestrado, em especial a Leonardo Rodrigues, Giovanna Carvas e principalmente Amanda Castelo-Branco, que além de amiga, me apresentou a todas as pessoas que precisei conhecer para realizar esta pesquisa.

Aos licenciandos e coordenadores do PIBID Ciências Biológicas da UFV, pela colaboração neste trabalho.

Enfim, agradeço por essa oportunidade mágica de viver tantas experiências boas e formativas durante esses dois anos de mestrado. Que venham os próximos desafios!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	ix
RESUMO.....	xi
ABSTRACT	xii
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
2.1 Identidade e formação de professores: principais desafios.....	8
2.2 Identidade e profissionalidade docente: conceitos em constante transformação.	16
2.3 Identidade e saberes docentes: a importância da experiência.....	24
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
3.1 Abordagem metodológica.....	29
3.2 Fonte de coleta de dados.....	30
3.3 O desenvolvimento da pesquisa.....	31
3.4 O Processo de análise.....	32
3.5 O caso da pesquisa.....	33
3.5.1 Ciências Biológicas na UFV, uma breve contextualização histórica.....	33
3.5.2 O PIBID na Universidade Federal de Viçosa.....	36
3.5.3 O PIBID Ciências Biológicas da UFV.....	37
3.5.4 As escolas participantes do PIBID/Biologia.....	38
4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	40
4.1 Análise das respostas abertas dos questionários.....	62
4.2 Considerações parciais.....	71
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	73
5.1 O que dizem os licenciandos sobre suas motivações em participar do PIBID?...	75
5.1.1 Expectativas dos licenciandos antes e após a entrada no Programa.....	80
5.2 Atividades e estratégias desenvolvidas no Programa.....	85
5.2.1 Estratégias pedagógicas desenvolvidas pela coordenação de área das Ciências Biológicas.....	86
5.2.2 Atividades desenvolvidas pelos licenciandos nas escolas.....	91
5.2.3 Conhecimentos mobilizados pelos licenciandos no contexto do PIBID.....	98
5.3 O PIBID e a relação teoria e prática.....	103
5.3.1 A dimensão reflexiva no PIBID.....	103
5.3.2 Transposição Didática: Um desafio para o PIBID.....	116
5.4 O PIBID no processo de inserção e de aprendizagem da Cultura Escolar do Magistério.....	123
5.4.1 Inserção no contexto escolar.....	123

5.4.2	O relacionamento com os atores da escola: uma vantagem do PIBID.....	131
5.4.3	As aprendizagens obtidas pelos licenciandos com a experiência.....	139
5.4.4	Influência do contexto escolar na motivação para o trabalho docente.....	142
5.5	Pretensões profissionais dos licenciandos.....	144
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS.....	151
	ANEXOS.....	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Período do curso que se encontra os bolsistas.....	41
Figura 2-	Cursou estágio na docência.....	41
Figura 3-	Renda familiar dos bolsistas do PIBID.....	42
Figura 4-	Sexo dos bolsistas do PIBID.....	43
Figura 5-	Nível de escolaridade da mãe.....	44
Figura 6-	Nível de escolaridade do pai.....	44
Figura 7-	Tipo de escola durante o Ensino Fundamental.....	45
Figura 8-	Tipo de escola durante o Ensino Médio.....	46
Figura 9-	Número de vezes que o licenciando prestou vestibular.....	47
Figura 10-	Nº de vezes que prestou vestibular para Ciências Biológicas.....	48
Figura 11-	Se já pensou em desistência do curso.....	48
Figura 12-	Motivos de escolha pelo curso.....	50
Figura 13-	Presença de parentes na docência.....	51
Figura 14-	Nº de pessoas na família que exercem a docência.....	52
Figura 15-	Raça/Etnia dos bolsistas segundo autodeclaração.....	53
Figura 16-	Experiências antes de ingressar no PIBID.....	55
Figura 17-	Experiências dos licenciandos antes de ingressar no PIBID.....	56
Figura 18-	Motivação para participar do PIBID.....	56
Figura 19-	Atividades realizadas no PIBID.....	58
Figura 20-	Saberes construídos no PIBID.....	59
Figura 21-	Presença de publicações realizadas no PIBID.....	60
Figura 22-	Relação dos tipos de trabalhos publicados.....	60
Figura 23-	Eventos em que o bolsista participa.....	61
Figura 24-	Respostas referentes à motivação proporcionada pelo PIBID.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Escolas onde o PIBID Ciências Biológicas da UFV se insere.....	38
Quadro 2-	Contribuições do PIBID na motivação para carreira.....	64
Quadro 3-	Pontos positivos do PIBID.....	66
Quadro 4-	Críticas ao PIBID.....	68
Quadro 5-	Sugestões de melhoria ao PIBID.....	70
Quadro 6-	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	74
Quadro 7-	Motivações em participar do PIBID.....	171
Quadro 8-	Atividades e estratégias desenvolvidas no Programa.....	172
Quadro 9-	O PIBID e a relação teoria e prática.....	173
Quadro 10-	O PIBID na inserção e aprendizagem da Cultura Escolar do Magistério.....	174
Quadro 11-	Pretensões profissionais dos licenciandos.....	175

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC – Conteúdo Básico Comum
CNPq – Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DBG – Departamento de Biologia Geral
ENADE – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROFIR – Programa de Formação Especial de Professores para Educação Básica da Zona Rural
PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEE – Secretaria de Estado de Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho

RESUMO

AQUINO, Alan Gustavo Silva de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2015. **As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa recente do Governo Federal, que busca valorizar os cursos de licenciatura do país e incentivar o magistério. Dada a amplitude do Programa, surge a necessidade de averiguar os reflexos dessa proposta na formação inicial de professores. Nesse sentido, essa pesquisa desenvolvida por meio de um estudo de caso, teve por objetivo investigar as possíveis implicações do PIBID na formação inicial de licenciandos bolsistas do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Para isso, primeiramente, utilizamos na metodologia a aplicação de questionários compostos por perguntas fechadas e abertas a trinta licenciandos bolsistas que fazem parte do Programa. Posteriormente, a partir dos questionários, selecionamos os nove licenciandos cujas respostas se mostraram mais alinhadas aos objetivos da pesquisa. Com esses, em um segundo momento realizamos entrevista de roteiro semiestruturado. Para essa etapa, utilizamos o critério de tempo de atuação no Programa e o período em que os licenciandos se encontravam no curso de graduação. Para o tratamento dos dados encontrados, utilizamos a Análise de Conteúdo. Foram encontrados diversos dados, entre eles, aspectos relacionados ao contato com a cultura escolar do magistério, o desejo de se tornar professor e a relação teoria e prática. Os licenciandos ainda deram sugestões de melhoria para as atividades que o PIBID desenvolve, e falaram sobre o papel formador dos professores mais experientes que atuam na escola. Todos os objetivos da pesquisa foram alcançados. Dentre os dados levantados na pesquisa, podemos destacar os aspectos relacionados à importância do PIBID na antecipação da vivência escolar, o que pode representar um elemento facilitador da construção da identidade docente.

ABSTRACT

AQUINO, Alan Gustavo Silva de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2015. **The implications of PIBID in the teacher training process: the case of undergraduate students in Biological Sciences.** Advisor: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

The Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID) is a Brazilian government program for undergraduate students as a training teacher in high school in the various areas of sciences. This research is a case study that aimed to investigate the possible implications of the initial training course of teachers specifically in Biological Sciences in the future at the Federal University of Viçosa (UFV). We used in the methodology the application of paper questionnaires composed of closed and open questions to thirty undergraduate's students who were part of the program. We select the most suitable undergraduates for the guide semi structured recorded interview. We selected nine students of undergraduate with at least one year in the activity of the PIBID. The data found in interview was analyzed through the Content Analysis technique. We found three main aspects, the contact of the undergraduates with the school the desires of undergraduates to be a teacher in the future and the relationship between theory and practice of the undergraduates. The interviewed undergraduates gave suggestions for the improvement of school activities and the relationship of undergraduates with the school's experienced teachers and said about the importance of PIBID in the development of teacher skill and the familiarization with the school. We concluded that the importance of PIBID in the early initiation of school ambience can be a facilitator of construction of Biological Science teacher skills for the future.

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

É cada vez mais nítida a velocidade com a qual as mudanças vêm ocorrendo em âmbito global, nos mais diversos setores da sociedade contemporânea. A educação desempenha um papel chave nesse processo, e sua representação mais evidente é o professor.

Como contrapartida das responsabilizações atribuídas aos professores, era de se esperar que sua valorização fosse iminente, significando um salto para um país melhor e mais justo. Porém, vive-se um ciclo de desvalorização do professor, pela influência de questões políticas, sociais, culturais e principalmente econômicas, todas essas refletindo nas escolas um trabalho mais burocrático e com menos autonomia, fragilizando os planos de ascensão da classe que vem se diluindo em uma sociedade informatizada e heterogênea.

Diante dessa realidade, é recorrente o discurso de que a formação de professores precisa se modernizar, acompanhando as transformações pela qual as civilizações estão passando, e assim poder garantir profissionais mais preparados e capazes de agir como os verdadeiros responsáveis por conduzir o magistério.

No plano do discurso acadêmico, estudiosos renomados como Nóvoa (2009), Garcia (1999), Tardif (2011) e Diniz-Pereira (2001) defendem que a formação dos professores deve ser articulada ao cenário escolar e à pesquisa como atividade de produção de conhecimento sobre o saber e fazer educativo nas escolas. Esses autores ainda reforçam a importância da experiência como eixo central no desenvolvimento profissional, e dos professores mais experientes assumirem papel de coformadores na formação inicial de seus pares.

Autores como Nóvoa (2007), Tardif (2011), Gauthier (2006) e Pimenta (1999) reforçam a importância de se compreender a escola como locus de produção de saberes específicos, que dificilmente podem ser reproduzidos plenamente no espaço acadêmico sem acarretarem um certo grau de abstração. Portanto, a partir dessa concepção, o estreitamento colaborativo entre as escolas e os cursos de licenciatura das universidades pode servir como um primeiro passo na articulação teoria e prática, e nos processos reflexivos necessários aos professores de hoje.

Essa aproximação entre a universidade e a escola é um passo importante na construção da identidade docente, pois assumir-se como educador ganha mais sentido quando se está integrado no ambiente profissional, porque tão importante quanto saber ensinar, é compreender os sentidos da instituição escolar. É na troca de saberes com os professores mais

experientes e na vivência da sala de aula, que se aprende a profissão docente (NÓVOA, 2009).

Esse processo de construção identitária pode surgir de momentos específicos, em que o indivíduo é visto como professor por um grupo de alunos, e a partir de então passa a realizar reflexões mais sistemáticas sobre os sentidos da profissão, assumindo-se como um agente do ensino, e valorizando a responsabilidade da ação de ensinar (DINIZ-PEREIRA, 2011).

No Brasil, nas últimas décadas, vários problemas vêm tornado a carreira docente pouco atrativa, entre eles, o baixo salário e as condições precárias de trabalho nas escolas públicas. Nesse sentido, os cursos de licenciatura oferecidos nas universidades e faculdades de educação têm obtido uma baixa procura por vagar, ao passo que altos índices de evasão (GATTI; NUNES, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ciente disso, o governo federal na primeira década dos anos 2000 ampliou sua agenda de programas¹ de apoio à educação e à formação de professores, garantindo investimentos de larga escala na tentativa de melhorar a formação inicial, a formação continuada e também a informatização das escolas e ampliação de faculdades de ensino à distância (SANTOS e BRAÚNA, 2014).

As origens dos programas aludidos remontam ao “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas” (PDE)², que apresenta um conjunto de políticas e ações a serem implementadas no intuito de se elevar os índices de qualidade de educação do país.

Dentre esses investimentos, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Instituído em 2007³, em ação conjunta entre o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivando fomentar, através de bolsas, a iniciação à docência de estudantes das licenciaturas, preparando-os para atuarem na Educação Básica pública (BRASIL, 2007).

A princípio, o PIBID priorizava as licenciaturas que mais necessitavam de profissionais docentes, sendo elas; Física, Química, Matemática e Biologia. Entretanto, a partir de 2009⁴, nos anos seguintes, o PIBID ampliou sua área de abrangência e passou a ser

¹ Podemos citar alguns: PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica), Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), Pró-letramento, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Gestar II, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

² Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 24 de abril de 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> >

³ Instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.

⁴ Instituído pela Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009.

institucionalizado como parte da política de Estado de valorização do magistério e formação de professores, sendo oficialmente regulamentado no ano de 2010⁵.

O PIBID se fundamenta no conceito proposto por Nóvoa (2009) de “formação de professores construída dentro da profissão”. Nesse sentido, o Programa tem como princípios pedagógicos:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de Ensino Superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (CAPES, 2014).

Na legislação mais recente sobre o PIBID – Portaria 096/2013/CAPES, são informados os objetivos do Programa:

[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade 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; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; e contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013).

A partir desse íterim, tendo em vista a abordagem exposta até o momento e nossas inquietações relativas à formação de professores, assumimos a hipótese de que o PIBID pode colaborar na construção de elementos de identidade docente, por possibilitar uma inserção antecipada no campo de atuação profissional que é a escola.

⁵ O PIBID como política permanente de Estado, foi instituído pelo decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010.

Levando em conta as ideias de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), Nóvoa (2009) e Pimenta (1999), anteriormente referendadas sobre a construção de elementos de identidade docente, levantamos algumas questões para este estudo: Qual a motivação dos licenciandos de Ciências Biológicas para participarem do Programa? Quais as estratégias formativas utilizadas no PIBID das Ciências Biológicas? O PIBID contribui na articulação teoria e práticas, necessária à formação dos futuros docentes de biologia? Quais as aprendizagens adquiridas e expectativas com relação à profissão?

Dessa forma, elegemos como objetivo geral de nossa pesquisa: investigar as implicações do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa. Especificamente, buscamos:

- a) Identificar o perfil socioeconômico dos licenciandos de Ciências Biológicas que participam do PIBID;
- b) Identificar e caracterizar as estratégias formativas do PIBID da UFV, na área de Ciências Biológicas;
- c) Verificar se o PIBID contribui para a articulação entre teoria e prática, necessária à formação dos docentes;
- d) Investigar se o PIBID contribui para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente; e
- e) Verificar se os acadêmicos de biologia da Universidade Federal de Viçosa, participantes do PIBID, sentem-se motivados a seguir a carreira docente.

A justificativa pessoal para estudar o PIBID deve-se ao período em que este pesquisador foi de graduação do curso de Ciências Biológicas licenciatura⁶. No referido período foi possível perceber o descaso que muitos professores de disciplinas específicas da área mantinham em relação ao curso. Na maioria dos casos, salvo raras exceções, era notável que os professores não davam tanta importância para o objetivo do curso, que era o de formar novos professores de biologia. O curso, que era noturno, muitas vezes servia como um apêndice do curso diurno de bacharelado, o qual possuía maior investimento e atenção dos professores de Biologia da universidade.

Nesse quadro, era perceptível o desprestígio da formação de professores no departamento de Biologia daquela instituição. Sabendo disso, foi possível entender porque a

⁶ Estudei em uma instituição diferente da UFV. Portanto, o contexto no qual realizei a pesquisa dessa dissertação, inicialmente se mostrou completamente novo e desconhecido para mim.

maioria dos colegas da licenciatura preferiam trabalhar nos laboratórios desses professores a ir para sala de aula, para dar prosseguimento na carreira docente. Naquele momento, uma crise e uma descrença no real sentido de estar naquele curso incutia a vida deste pesquisador. Porque era indignante saber que a maioria, tanto os alunos como professores, não tinham motivação para estabelecerem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Com o surgimento da oportunidade do PIBID, as convicções mudaram para melhor, porque se percebeu no Programa a chance de vivenciar uma experiência enriquecedora, principalmente por haver um contato direto com a realidade de escolas de periferia, para as quais os PIBID's daquele edital estavam destinados.

Não demorou muito tempo para que ocorresse a percepção de que o PIBID criou uma identidade institucional não apenas na Biologia, mas em todas as licenciaturas da universidade, pois o PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica) já diferenciava os bons alunos dos cursos de bacharelado, enquanto que a falta de uma modalidade de bolsas para os bons alunos da licenciatura desmotivava a permanência em tais cursos.

Com as experiências desenvolvidas no PIBID na escola, ao longo de três anos em que o autor desta pesquisa participou no Programa, aguçou-se o senso investigativo e percebeu-se nessa proposta o caminho de aproximação na relação universidade e escola que acreditamos ser a maneira mais adequada de melhoria da Educação Básica.

Por se tratar de um programa recente, existem poucos trabalhos aprofundados sobre o mesmo, especialmente na área de Ciências Biológicas, que detém um número baixo de pesquisas voltadas para a formação de professores. Foi possível constatar isso em uma atualização ao Estado do Conhecimento⁷. O maior número de publicações está voltado para atividades adjacentes à disciplina, como Educação Ambiental, Saúde Bucal, Medidas Preventivas contra Doenças, Higiene Básica, Educação Sexual e Feiras de Ciências.

Esses trabalhos, na maioria dos casos, são realizados em projetos de extensão de universidades, mas não diretamente focados na formação inicial dos futuros professores de Biologia, mas como resultados totais ou parciais de atividades complementares dos cursos de formação docente da área. Com isso, este trabalho também pretende ser um acréscimo aos

⁷ O Estado do Conhecimento foi desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa, no âmbito da disciplina Formação de professores: perspectivas atuais. Compreendeu o período de 2008 a 2013. Foram consultadas revistas científicas e bancos de dissertações e teses de diversas universidades, eventos científicos etc. O número de trabalhos relacionados especificamente com o as palavras-chave: "PIBID", "formação inicial biologia", "professores de biologia" foram pouquíssimo expressivo, sendo encontrados apenas 40 trabalhos. A maioria desses, foram relatos de experiência.

estudos sobre a licenciatura em Ciências Biológicas, mais especificamente, à formação inicial dos professores dessa área.

Objetivando uma melhor organização e compreensão das ideias trabalhadas aqui, estruturamos a dissertação nos seguintes capítulos: 1) Introdução; 2) Referencial Teórico; 3) Procedimentos Metodológicos; 4) Resultados e Discussões 5) Análises das Entrevistas; e 6) Considerações Finais. A princípio, apresentaremos as influências teóricas que nortearam o processo de construção da pesquisa. Em seguida, sinalizaremos para as estratégias que orientaram nossa escolha metodológica e o caminho percorrido para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Posteriormente, mostraremos os dados adquiridos e explanaremos as análises dos mesmos. Ao final, exporemos as considerações finais, destacamos o alcance dos objetivos, onde lançaremos questões que servirão para futuras investigações no campo da formação do docente e da formação de professores de Ciências Biológicas.

CAPÍTULO II REFERENCIAL TEÓRICO

Compreendendo a constituição da identidade profissional docente como eixo norteador de nossa pesquisa, e considerando a formação inicial de professores como um processo em constante aperfeiçoamento, que merece ser desenvolvido ancorado à realidade da escola, assumimos como embasamento de nosso estudo os conceitos de formação de professores; profissionalidade docente; e saberes docentes.

Na seção que aborda o conceito formação de professores, apresentamos uma breve resenha acerca da desvalorização do magistério no Brasil. Reportando a Gatti e Nunes (2009), Diniz-Pereira (2011) e Lüdke (2013), expomos um panorama explicativo sobre a supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, no âmbito das universidades brasileiras, que acarreta a depreciação dos cursos de licenciatura atualmente. Prosseguiremos mostrando sucintamente que o cenário do regime ditatorial no Brasil, durante as décadas de 1960 até meados de 1980, deixou profundas marcas no sistema educativo nacional até os dias de hoje, mesmo com as reformas dos anos 1990.

Considerando a escola básica como um importante lócus de formação de professores, estabelecemos diálogos com Forquin (1993) e Nóvoa (1999), apontando que os conhecimentos aprendidos nas universidades ganham significado no espaço escolar, evidenciando similaridades com os conceitos Docência Acadêmica e Docência Escolar de Selles e Ferreira (2009) e Transposição Didática de Yves Chevallard (1991).

Como o nosso objeto de estudo é o PIBID, e esse programa é responsável pela inserção precoce dos licenciandos nas escolas das redes públicas de ensino, terminamos esta seção evidenciando a importância do desenvolvimento profissional se dar no interior das escolas, dialogando com Hargreaves (1998); Garcia (2009) e Nóvoa (2009).

Para tratar do conceito profissionalidade docente, fizemos uma breve contextualização histórica sobre o surgimento do mesmo, destacando as razões políticas e econômicas que sustentam o debate acerca da especificidade da profissão docente, dos contextos português e espanhol, até chegar à realidade brasileira. Nessa parte, dialogamos com Contreras (2002), Gimeno (1995) e Nóvoa (1995).

Finalmente, tratamos de esclarecer sobre os saberes docentes referenciados em Pimenta (1999), Gauthier (2006) e Tardif (2009), valorizando os saberes da experiência e novamente reafirmando a importância da formação inicial se encontrar em consonância com a escola, evidenciando assim a aproximação com o nosso objeto de estudo.

2.1 Identidade e Formação de Professores: principais desafios

A formação inicial de professores, atualmente, enfrenta diversos problemas oriundos de fatores acumulados durante décadas. Entre eles, está o baixo investimento no sistema público de ensino, ao mesmo tempo em que este se expandiu massivamente, colocando públicos heterogêneos nas salas de aula. Nesse mesmo panorama, vários cursos de formação de professores não desenvolveram currículos desenhados para fornecer a preparação necessária a esse tipo de desafio.

Também estiveram presentes as questões políticas, uma vez que a função docente se encontra dentro de um sistema subordinado à regularização pelo Estado, diminuindo a autonomia do professor com os excessos de cobranças e burocratização do trabalho docente nas escolas. Tudo isso confirma o que Arroyo⁸ (1985) apud Diniz-Pereira (2000) considera como “elementos deformadores da profissão docente”.

Concorre para essa fragilidade da profissão docente a “feminização”⁹ do grupo; a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações sindicais fortes e também, não podendo esgotar a lista, “a constatação de que a identidade ‘categorial’ dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma ‘categoria’ comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil” (LÜDKE, 2004, p. 1174).

Diante desses entraves antigos, e ao mesmo tempo tão atuais, os problemas na profissão docente parecem cíclicos e cada vez mais acentuados. “Vive-se de novo, atualmente, um momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional” (ROLDÃO, 2007, p. 96).

Situando a crise da profissão docente no contexto brasileiro, é notável que os cursos de formação de professores são cada vez menos procurados em relação a outros do bacharelado, que são considerados mais nobres. As licenciaturas ainda sofrem com um grande número de desistências e transferências para outros cursos, ocasionando nas universidades públicas um baixo número de formandos (DINIZ-PEREIRA 2011).

Isso se dá porque a universidade é reconhecida como esfera institucional produtora de conhecimento, em detrimento ao seu papel de formar professores, porque desde a década de

⁸Esses elementos deformadores estão presentes no texto de Miguel Arroyo: *Quem deforma o profissional do ensino?* Publicado na Revista de Educação AEC, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985. Tratam das questões burocráticas desempenhadas pelo sistema educacional brasileiro em meados dos anos 1980, que dificultavam a execução da profissão docente, devido aos excessos de cobranças.

⁹ Autores como Nóvoa (1995), Gimeno (1995) ressaltam que o aumento de mulheres nos cargos de professor também colaborou para que a docência fosse vista como semiprofissão.

1970, no período da ditadura militar, o crescimento do incentivo à pesquisa na universidade foi cada vez mais desmerecendo o ensino e trazendo consequências sérias para a classe docente hoje em dia, já que os currículos dos cursos de licenciatura continuam a conferir um peso maior às disciplinas específicas em detrimento as de caráter pedagógico, provocando uma desarticulação entre essas duas faces (DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI e NUNES, 2009).

Nessa perspectiva, acaba-se por legitimar o mito de que a aprendizagem docente se dá mais na prática da sala de aula, uma vez que na universidade a teoria não dialoga com a prática (SELLES; FERREIRA, 2009, p. 50). Essa concepção também representa um problema, pois se reproduz um discurso de valor da prática pela prática. Zeichner (1980) apud García (2010) afirma nesse sentido que:

Quem não ouviu mais de uma vez essa expressão? Postula-se que a prática faz o docente muito mais do que a teoria adquirida na formação inicial. Sob essa perspectiva, atribui-se um valor “mítico” à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Zeichner utilizava a palavra “mito” para se referir à crença segundo a qual “as experiências práticas em colégios contribuem, necessariamente, para formar melhores professores. Assume-se que algum tempo de prática é melhor do que nenhum, e que quanto mais tempo se dedique às experiências práticas, melhor será” (GARCÍA, 2010, p.14).

No Brasil, essa aclamação do praticismo docente surgiu com o modelo da Racionalidade Técnica, que alcançou seu apogeu no início da década de 1970. Esse período ficou marcado pelo incentivo do governo ao aperfeiçoamento científico e à industrialização. Para tanto, se ampliou a criação de currículos escolares com objetivo precípuo de qualificação de mão-de-obra para atuar nas indústrias emergentes da época. Sobre isso, Diniz-Pereira (2000) afirma que

[...] o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação de professor, era a instrumentalização técnica (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 16).

A limitação dessa concepção de ensino apareceu porque esses currículos propunham um ensino reprodutivista e, portanto, pouco inovadores na ciência do país. Logo, os cursos de

licenciatura – os quais mais perpetuaram essa vertente devido ao modelo de formação do professor de formar uma massa instruída – se tornaram defasados, porque a aplicação do prescrito nos currículos estava totalmente desarticulada com os contextos reais das salas de aula, cada dia mais massificadas e heterogêneas.

Condizente a isso, Tardif critica os resquícios desse modelo aplicacionista, deixado nos cursos de licenciatura e nas faculdades de educação, pois para ele, “os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos” (TARDIF, 2002, p. 270).

A insuficiência do modelo da Racionalidade Técnica na formação docente foi destacada por diversos autores estrangeiros e nacionais desde muito cedo. No Brasil, essa incapacidade foi bastante debatida nos anos de 1980. Daí por diante, surgiu a ideia de uma formação complementar, continuada. De acordo com Candau (1999, p. 52) “a preocupação com a formação continuada dos profissionais de educação não é nova. É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovida pelo sistema ao longo dos tempos”.

No Brasil, no início da década de 1990, várias mobilizações surgiram na intenção de serem feitas reformas políticas no campo educacional, na tentativa de desconstruir os vestígios da racionalidade técnica e promover uma ressignificação da docência - agora tida como reflexiva e continuada – que acarretava a necessidade de acompanhar as transformações que o mundo estava passando. Dentre as reformas políticas no campo da educação destaca-se o Plano Nacional de Educação para Todos¹⁰ (MEC, 1994), que foi uma das propostas do governo na tentativa de melhorar a Educação Básica, e, posteriormente, a LDBEN (Lei 9394/96), que veio logo em seguida.

Todavia, por mais que houvesse ocorrido reformas na década de 1990, de ampliação da formação continuada de licenciados e reformulações curriculares no Brasil, o resquício da vertente tecnicista ainda se manteve presente e tais reformas continuaram a se mostrar insuficientes, provavelmente em razão da descontinuidade dessas ações e desvinculação do contexto de atuação dos docentes quando foram ofertados os cursos de formação continuada pelas secretarias estaduais e municipais de educação (PIMENTA, 1999).

¹⁰ O Plano Decenal de Educação Para Todos e a Estratégia Nacional de Desenvolvimento, foi uma proposta governamental que intencionava melhorar o ensino e inseri-lo na modernização econômica pela qual passava o mundo no início da década de 1990. Para maiores detalhes e informações, consultar o seguinte site: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/872/784>>.

São a partir desses exemplos que ainda hoje se faz sentir a herança deixada pela racionalidade técnica, porque o objetivo de atingir metas através de procedimentos mais eficazes continua a vigorar, podendo ser destacado que tais medidas ideais continuam a vir de “cima para baixo”: das secretarias de educação com palestras, minicursos e assembleias pouco contextualizadas com as realidades enfrentadas pelos professores (MENDES; ROMANOWSKI, 2006).

Esse legado do tecnicismo contribuiu com o distanciamento entre a universidade e a escola, o que representou e continua representando grande infortúnio e perda, uma vez que o contexto escolar é o principal campo de atuação do professor de Educação Básica, por conter todo o dinamismo da profissão, incapaz de ser reproduzido artificialmente nos cursos de formação através de teorias acadêmicas ou exemplos sintéticos. Sobre essa reflexão, Gatti (2014), se reportando a Tardif (2002), faz a seguinte afirmação:

O distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve constituir fator de grande preocupação entre os responsáveis pela formação dos professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente. Como nos ensina Tardif (2002), os saberes profissionais dos professores são situados, ou seja, são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos (GATTI, 2014, p.14).

Ao se destacar a importância da influência que o contexto escolar impõe sobre os docentes que nele trabalham, podemos compreender as dinâmicas e necessidades desse ambiente e, assim, formar professores mais preparados para atuar nesses contextos escolares.

Nessa direção, autores como Diniz-Pereira e Amaral (2010), Selles e Ferreira (2009), Candau (1997) e Nóvoa (2009) defendem que a imersão do acadêmico no contexto escolar com apoio dos professores mais experientes como coformadores é a melhor maneira de se articular as disciplinas específicas às disciplinas pedagógicas para favorecer o vínculo entre a teoria e a prática.

Essa necessidade de imersão se justifica porque a escola é uma instituição possuidora de um determinado conjunto de saberes que uma comunidade define como objetos de estudo e ensino para seus membros, num dado momento histórico e social, constituindo uma cultura própria. Essa cultura recebe o nome de *cultura escolar*, sendo definida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’ e ‘rotinizados’ sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 163).

Nesse conceito pode-se perceber o grau *sui generis* do conhecimento presente no ambiente escolar, que é capaz de integrar os atores pertencentes à escola como legitimadores desses conhecimentos próprios a partir da vivência dessa cultura em sua prática diária.

Embora cultura escolar não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola (PESSANHA, et al., 2004 p.58).

Percebe-se, então, que vários cursos de formação de professores priorizam uma vertente mais acadêmica e científica, deslocando a cultura própria da escola para um segundo plano. Nesse sentido, Tardif et al. afirmam que :

Muito estranhamente a escola deixa então de servir de modelo de referência para a formação de professores: os formadores dos docentes afastam-se da escola e concebem uma formação em circuito fechado, baseada em pedagogias experimentais, sem verdadeiro enraizamento escolar, ou ainda em ambientes artificiais, tais como laboratórios e locais de pesquisa (TARDIF et al., 1998, p.21).

Alguns aspectos relativos aos currículos dos cursos de licenciatura evidenciam o distanciamento entre teoria e prática, anteriormente aludido. Desse modo, nos cursos de licenciatura, aqui especificadamente o de Ciências Biológicas, “os licenciandos iniciam as disciplinas pedagógicas com as marcas do aprendizado vivenciado nas disciplinas específicas”, nas quais se estudam textos científicos e enfoques de pesquisa, colaborando com a aprendizagem da *docência acadêmica*. Nesta, há a prevalência de uma linguagem formal e técnica, distante da realidade dos contextos escolares (SELLES; FERREIRA, 2009, p. 54).

Essa modalidade acontece, por exemplo, na apresentação de aulas experimentais em forma de seminários ou até mesmo palestras sobre um determinado conteúdo da disciplina. “Em muitos casos [de vários licenciandos nos cursos de formação], suas principais experiências docentes se dão por meio da utilização de procedimentos e de abordagens voltadas para seus próprios colegas em atividades de docência acadêmica” (Ibidem, p.54).

Para Selles e Ferreira (2009), somente quando os licenciandos passam a cursar as disciplinas pedagógicas e, mais especificamente, ingressam em atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é que “iniciam reflexões mais sistemáticas acerca de aspectos da escola e do ensino de ciências e biologia” (SELLES; FERREIRA, 2009, p.55). É nesse momento que iniciam a aprendizagem da *docência escolar*, que nada mais é que uma “vivência profissional única, na qual não se buscam formas exemplares, mas um acúmulo de saberes e experiências” (Idem).

Nesse sentido, reforça-se que não basta apenas a obtenção de determinado conhecimento para poder se constituir como professor, pois muitas vezes quando um acadêmico da licenciatura se insere em um contexto escolar, logo sente dificuldade em transpor o aprendido na universidade para o nível de compreensão dos alunos. Portanto, a docência acadêmica citada por Selles e Ferreira (2009) se mostra inadequada aos cursos de licenciatura, devido às transformações que um saber deve sofrer ao se passar da esfera universitária para a escolar. A partir dessa perspectiva, temos um direcionamento para a compreensão de Transposição Didática, proposta por Chevallard, afirmando que:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Diante do conceito de Chevallard, por mais que diversos autores como Nóvoa (2009); Leite (2004); Perrenoud (1998) e Lopes (1997) considerem que o uso da palavra “transposição” seja inadequado, porque gera interpretações equivocadas associadas à ideia de reprodução, há que se levar em conta que o conceito evidencia a importância de transformar os conhecimentos e torná-los “ensináveis”, fenômeno capaz de ser realizado apenas em contato com a realidade da profissão docente, o que corrobora a ideia citada anteriormente de docência escolar proposta por Selles e Ferreira (2009).

Nessa linha, para Diniz-Pereira (2001), Nóvoa (2009), Mizukami (2005), Gimeno (1995) e García (2009), a formação de professores se dá no contato direto de futuros docentes com os seus ambientes de trabalho¹¹, passando a vivenciar o cotidiano da escola e todas as

¹¹ Cabe destacar, contudo, que nenhum desses autores supervaloriza a prática; apenas defendem que é dentro do cenário docente que a teoria ganha significado e se torna aberta para a obtenção dos caracteres experienciais.

dimensões de sua prática real. Para esses autores, o contato direto com a profissão é o que corrobora a resignificação do que é ser professor.

Portanto, nenhum lugar seria mais ideal para experienciar a aprendizagem da profissão docente que a própria escola – esta, no plano concreto de detentora de saberes particulares, que somente na vivência cotidiana podem ser aprendidos. Sobre essa ótica, Nóvoa afirma que:

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 registo das práticas, 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.176).

Para Nóvoa (2009), a formação de professores deve passar para dentro da profissão, sendo os professores mais experientes as figuras mais importantes desse processo. Porque da mesma forma que médicos, engenheiros, advogados e outros profissionais são os responsáveis pela formação de seus futuros colegas de profissão, também deveria ser assim com a classe docente.

Por essas razões, é necessário retomar a ideia da escola como ambiente prioritário da formação docente, por abarcar todas as singularidades do ofício do professor, podendo-se confirmar que a “cultura profissional dos docentes constrói-se através da partilha dos hábitos de trabalho que se desenvolvem no estabelecimento escolar, no grupo de professores, na adesão de valores, às crenças aos objetivos e princípios definidos, no apoio no reconhecimento e no enquadramento social” (BORGES, 2007, p. 349).

Nóvoa ainda afirma que, com o passar do tempo, vários grupos de especialistas educacionais foram assumindo um papel cada vez mais decisivo na formação de professores. Dessa forma, os professores das escolas, dotados de conhecimento prático e de cultura profissional, ficaram ofuscados e deixados de lado na formação de seus pares. Ainda que o tom investigativo adquirido com os cientistas da educação tenha saldo positivo, esse viés se torna vazio quando se realiza distante ou em desacordo com a cultura profissional que se encerra nas escolas (NÓVOA, 2009).

Nessa direção, reforçando as ideias anteriores, de Forquin (1993) e de Nóvoa (2009), García (2009), entendemos que a formação inicial esteja articulada à escola. Assim, de acordo com García, o desenvolvimento profissional docente,

Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com o desenvolvimento profissional docente: práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores (GARCÍA, 2009, p.10).

Para García, o professor deve agir como prático reflexivo¹², ou seja, aquele que detém um conhecimento prévio e, quando se torna um docente, adquire mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Desse modo, a identidade profissional docente não é algo que se possui, mas que é construída ao longo da vida, tanto de forma individual quanto coletiva, formada em um determinado contexto de maneira relacional (GARCÍA, 2009).

Essa afirmação também é reforçada por Selles e Ferreira (2009), quando ambas as autoras afirmam que a aprendizagem profissional docente se dá a partir da incorporação de saberes e experiências adquiridos ao longo da prática de ensinar, e que, portanto, a docência é uma profissão aprendida.

Assim, é no contato com o ambiente escolar que o professor se torna capaz de progredir na sua formação profissional. Sobre isso, Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p.64) utilizam o termo *referências experienciais* para designar o conjunto de “práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois de estes ingressarem em um processo formal de preparação de professores”.

Durante um processo formal de preparação de professores, aqueles momentos específicos em que assumem diretamente a condição de docente colaboram para construir essas referências. Para os autores, esse processo de construção identitária tem um impacto maior quando ocorre durante as etapas iniciais da carreira docente, por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Por isso, Nóvoa, em concordância com os conceitos de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) e Selles e Ferreira (2009), ainda destaca que se deve ter uma atenção maior na fase de “indução profissional” do professor, isto é, nos seus primeiros anos de exercício docente. Porque, segundo ele, “grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola” (NÓVOA, 2009, p. 179).

¹² Esse conceito é originado dos trabalhos de Donald Schön (1995). Para Schön, a obtenção dessa habilidade só seria possível se os currículos de formação fossem construídos sobre pilares da prática, acompanhados de reflexão para que os formandos, então, operassem de maneira reflexiva em situações de incerteza e indefinição.

Sem consciência dessa necessidade de acompanhamento inicial, as instituições formadoras deixam a cargo de seus próprios egressos a responsabilidade de assumirem suas primeiras experiências docentes, o que, dependendo do que encontra pela frente, pode ser determinante na permanência ou desistência da profissão (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Por isso, evidencia-se cada vez mais a necessidade da reaproximação entre a universidade e a escola no campo da formação de professores, porque é em meio à socialização e partilha de situações concretas do ambiente escolar que os formandos passarão a incorporar os elementos de cultura profissional, mas, para isso, como afirma Nóvoa (2009), deve-se devolver a formação de professores aos professores.

A socialização da cultura profissional entre os professores mais experientes e os mais novos é uma tarefa imprescindível para a formação docente, isso porque o professor é um sujeito plural, que vivencia experiências e socializações plurais, e estrutura sua identidade a partir das referências dos universos culturais de que participa (LAHIRE, 2003).

Para tanto, reportamos a Hargreaves (1998, p. 185), no tocante à cultura profissional, que afirma que “a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade”. Nessa direção, confirma-se que a escola é produtora de seus próprios conhecimentos e que esses passam a ser legitimados e interiorizados pelos seus atores.

Colaborando com a afirmação de que as escolas produzem seus próprios saberes nas interações entre os professores mais experientes e novatos, Hargreaves (1998, p. 186-187) afirma que o relacionamento entre os professores e seus pares pode evoluir e melhorar com o passar do tempo, fazendo com que os “conteúdos das diferentes culturas” docentes sejam “concretizados, reproduzidos” ou até mesmo descartados, caso não se possam adequar às necessidades surgidas.

Essa capacidade de captar diferentes conteúdos e a partir deles selecionar os mais adequados, transformando-os de acordo com as necessidades do contexto é um importante exercício de construção de uma cultura própria, que, como já mencionado, é partilhado entre os membros de uma comunidade.

2.2 Identidade e Profissionalidade docente: conceitos em constante transformação

Vários estudos apontam para a importância da profissão docente ter um maior fortalecimento, não apenas do ponto de vista econômico, com a melhoria dos salários dos

professores, mas, principalmente, em relação à identidade do próprio ofício, fenômeno que para estudiosos como Gimeno (1995), Nóvoa (1995) e Contreras (2002), devolveria o prestígio da profissão aos seus atores perante a sociedade atual.

Nesse sentido, os referidos autores têm chamado a atenção para a importância de se discutir o que é específico à ação docente - o ensino - , e para a natureza complexa do trabalho docente como atividade portadora de características próprias que a distingue das profissões liberais. A ação de ensinar existe antes mesmo de sua formalização como prática profissional, isso produz notáveis diferenças entre a docência e as demais profissões liberais como medicina, direito, engenharia etc., que se reconhecem entre si e apresentam um fortalecimento histórico com elementos que reforçam essa distinção (ROLDÃO, 2007). Dessa forma, esses autores têm chamado a atenção para uma espécie de conceito próprio que contivesse todas as especificidades da profissão de professor.

Trata-se de um conceito inexato e incompleto, porque se encontra em constante construção, e serve como um ponto de partida para se entender as bases que colocam a docência como uma atividade portadora não apenas de técnicas e conhecimentos, mas também de valores e subjetividades.

Esse conceito é conhecido como *profissionalidade docente*. Mas antes de adentrarmos em seu significado e na sua importância para essa pesquisa, é necessário compreendermos um pouco do contexto histórico que possibilitou a legitimação do saber profissional docente. A característica que mais distingue o docente e que perdura até hoje é a ação de ensinar. Entretanto, o conceito de ensinar é complexo, porque historicamente se constituiu um ofício próprio para essa atividade somente a partir do século XVIII (ROLDÃO, 2007).

Quando o Estado substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino, no período pós-monarquia na Europa, ele não hesitou em criar condições para a profissionalização dos professores, uma vez que esses seriam peça-chave na legitimação ideológica sobre as massas populares (NÓVOA, 1995, p. 16). Portanto, a construção do diferencial docente se deu por essas contingências históricas, tanto da afirmação da escola, como sendo um local destinado à instrução de pessoas na era pós-Revolução Industrial, quanto da necessidade de se formar um grupo responsável por trabalhar na escola e garantir a instrução do público desse local. Para isso, esse grupo deveria possuir um determinado grau de conhecimento, o que levou a formação de um reconhecimento social enquanto classe profissional (ROLDÃO, 2007).

Em Portugal, foi nas Escolas Normais que a seleção e formação de professores se deu com maior intensidade na passagem do século XIX para o XX. Foi nesses locais que a produção do saber docente original se legitimou socialmente, como relata Nóvoa (1995). As Escolas Normais possuía um caráter exitoso na formação porque havia uma troca de saberes entre os envolvidos e situações reais de aprendizagens em que os formandos eram inseridos. Isso agia como um fator crucial de enriquecimento profissional dos mesmos. Por isso, o modelo português de ensino nessas instituições é ilustrativo na compreensão das origens da profissionalidade docente, discutidas adiante.

Com o passar do tempo, entretanto, houve um fortalecimento da classe docente dentro desses espaços, contrariando a intenção do Estado sobre a função do professor que deveria exercer apenas um caráter instrucional na sociedade. Ou seja: “não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia, não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.” (NÓVOA, 1995, p.16).

Com um importante papel na sociedade, o professor poderia representar uma ameaça ao poder estatal, então, com o receio da classe docente se tornar um grupo prestigiado, autônomo e forte, diversas medidas de controle político desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação docente ao longo das décadas que iam se passando.

Nesse sentido, Escolas Normais, cenários de fortalecimento e partilha dos saberes específicos da docência, foram desfeitas entre os anos de 1930 e 1960 em Portugal, e coube às universidades o papel formador. Nesse novo ambiente de formação, muitos grupos políticos mantiveram a visão de que o ensino era uma atividade espontânea, sem necessidade de qualquer formação específica, desde que detivessem um determinado conhecimento científico do conteúdo que iria lecionar (NÓVOA, 1995, p. 21).

Essa desvalorização da atividade de ensino e, conseqüentemente dos professores, posteriormente levou ao surgimento de reformas, mas todas exercendo grande controle do Estado, dificultando a concepção de um fortalecimento da profissionalidade docente. Também é importante mencionar que, com essa burocratização e extensivo controle do Estado, criou-se uma distância entre os atores (professores) e os planejadores dos currículos.

Dessa maneira, os professores portugueses foram perdendo gradativamente sua autonomia de planejamento, e se tornaram executores de políticas vindas de cima para baixo, descontextualizadas com as escolas em que trabalham. Oposto a isso, se o reconhecimento do professor fosse mantido desde a época das Escolas Normais (1920), com a construção

profissional desenvolvida nas escolas de acordo com as necessidades do contexto dessas instituições, provavelmente a formação inicial hoje em dia teria mais fortalecimento na distinção profissional do grupo docente. Nessa via, Nóvoa elucida que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1995, p. 24).

No Brasil, Lüdke (2004) menciona uma pesquisa realizada por Schaffel (1999), que investigou a formação das professoras nas décadas de 30, 40, 50 e 60 do século XX. Esse trabalho, por se tratar de entrevistas, traz revelações interessantes a respeito das “profissionais” do magistério. É notável a importância atribuída por todas, em unanimidade, ao exercício do magistério, para o qual se declaravam muito bem preparadas. A instituição responsável por esse preparo era o prestigiado Instituto de Educação do Rio de Janeiro, cidade que até então era a capital do país, sendo a única via de preparação de professoras, na qual o ingresso nesse curso era protegido por uma severa seleção. “Talvez essa seleção estrita tenha sido um dos fatores que contribuíram para o sucesso do curso, o qual levaria (levou, no depoimento das entrevistadas) um contingente de jovens estudantes a se sentirem muito bem preparadas e seguras para o desempenho de sua ‘profissão’ docente” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160).

Ainda sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Mediano (1988) também fez uma pesquisa em um período bem posterior, que demonstra a especificidade e a exclusividade do curso normal para a preparação do professor para o Ensino Fundamental. Segundo Lüdke,

Talvez o antigo curso normal, que tão bons serviços prestou à formação de professores em nosso país, soubesse lidar com o binômio teoria-prática e com o componente técnico dessa formação de uma forma bem-sucedida, o que ainda não conseguimos fazer em nossos cursos de licenciatura, nem mesmo nos de pedagogia (LÜDKE; BOING, 2004, p.1161).

Podemos perceber a semelhança entre as escolas normais portuguesas e as escolas normais brasileiras, pelo menos no quesito de boa preparação, qualidade de ensino e formação profissional dos professores. Isso fica ainda mais evidente por relatos de pessoas que viveram na época, documentações históricas e pesquisas nesse campo.

Nesse sentido, os autores fazem a seguinte afirmação “os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, conforme mostra Nóvoa (1995). Ele fala do caso português, mas praticamente tudo o que diz serve para o Brasil, uma vez que o nosso

desenvolvimento escolar seguiu a matriz da metrópole portuguesa” (LÜDKE; BOING, 2004, p.1173).

Se antes existia um ambiente próprio, onde as trocas de saberes entre profissionais do mesmo grupo se fortaleciam - aperfeiçoando as características para a ação de ensinar - constantemente legitimando uma identidade genuína como profissão distinta, nas universidades, a realidade foi bem diferente.

Quando a formação de professores se alicerçou nas universidades e faculdades de educação, em meados dos anos 1960, acabou se distanciando do cenário escolar. Somando-se a isso, nas décadas seguintes vieram as exigências políticas e curriculares, conduzindo a autonomia de decisão dos docentes à mercê dos anseios governamentais. Diante disso, as funções do professor na escola foram ficando cada vez mais indefinidas, passando a servir para além da sua função essencial de ensinar.

Ao tratar de conceitos que objetivam caracterizar a especificidade da profissão docente, Contreras (2002, p. 73) distingue profissionalismo de profissionalidade. Segundo o autor, o primeiro se encontra numa descrição “ideologicamente presunçosa do *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira”. Aqui podemos acrescentar as questões relativas aos salários, ao plano de carreira e a visibilidade do campo de atuação.

Desse modo, Contreras entende que a profissionalização enquanto ideologia pode encerrar-se no argumento corporativista que identifica a autonomia do profissional, e a não intromissão em seu trabalho ou nas diretrizes que o regem. Nessa visão, um profissional de uma determinada área exerce sua função perante a sociedade na condição de posse de um conjunto sistematizado de conhecimentos e técnicas dos quais ele é seu aplicador por excelência e detém a autonomia para tal. O reconhecimento social de suas atribuições se dá pelo fato de que mais ninguém, além dele, pode realizar aquela tarefa.

Daí a opção pelo uso do termo profissionalidade, que em outra acepção estaria mais agregada à ideia de profissional, no contexto das incumbências inerentes ao seu ofício - nesse caso, a especialidade da função docente, que é difícil de definir, mas necessário que se diferencie do termo profissionalismo, porque profissionalidade abarca um caráter mais específico das atribuições docentes. Desse modo, Contreras afirma que:

A reivindicação não se reduz a um desejo de maior *status*. Também se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade

etc. Essas exigências oferecem um caráter muito especial ao sentido de qualificação ou autonomia para os docentes (CONTRERAS, 2002, p.72).

Nas palavras do autor supracitado, “não se trata apenas de certas condições humanamente dignas em uma ocupação”. É praticamente impossível exercer essas funções, que são reconhecidas pela sociedade como fundamentais para o bom desempenho do trabalho educativo, “se não se dispõe da capacidade de decidir de maneira responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar” (Idem).

Para o estudioso acima referido, muitas profissões liberais, como direito, medicina e engenharia, se fortaleceram legitimando entre seus pares a posse do saber pertinente às suas ciências, e, conseqüentemente, conquistaram o reconhecimento social, tanto de prestígio como de atributos econômicos. Todas essas áreas tiveram como grande característica a independência de seus conselhos nacionais e internacionais, que durante muitos anos perpetuaram as diretrizes que regiam suas funções, também no âmbito político.

Dessa forma, quando a classe desses profissionais autodeclarados se deparam insatisfeitos com o momento em que se encontram, tanto do ponto de vista social ou econômico, suas reivindicações se tornam legítimas porque restaurar seu *status* é visto com justiça pela sociedade, que fica a mercê de seus serviços (Idem).

Todavia, o mesmo não ocorre com a classe dos profissionais do ensino. Como já discutimos anteriormente, a docência se encontra sob a influência de questões sociais, econômicas e principalmente políticas. Diante disso, a luta por melhor reconhecimento social exige esforços mais complexos, a começar pela maior autonomia - mesmo que obter maior controle sobre o próprio trabalho não seja exclusividade dos trabalhadores da área de ensino.

Desse modo, se embasando nos conceitos de Hoyle (1980) e de Gimeno (1995), Contreras (2002) chegou à seguinte definição: a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Para esse autor, “falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p.74).

Assim, Contreras aborda o conceito de profissionalidade docente a partir de três dimensões: A obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral compreende o desejo de responsabilidade dos professores com o desenvolvimento pessoal dos alunos. Essa característica ultrapassa a mera função de ensinar os alunos porque: “É preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos,

enquanto não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento de valor que como pessoas, lhe merece todo o alunado” (CONTRERAS, 2002, p.76).

A esse aspecto pode-se dizer que é o compromisso mais voltado para a dimensão emocional da profissão, pois se preocupa com o bem-estar do alunado e com suas relações entre colegas e famílias, firmando um compromisso com a ética profissional e com a sociedade. Essa busca pela afirmação dos valores educativos contribui para a melhoria contínua da prática profissional (Ibidem, p.77).

O compromisso com a comunidade diz respeito à importância da ética moral do trabalho docente, para além das salas de aula. O professor é um agente social, formador de opinião e, portanto dotado de decisão política a partir dos interesses da comunidade. Todavia, quanto menor a participação da comunidade, mais burocrática se torna a administração pública, reduzindo a autonomia do professor. Isso reforça o aspecto de a escola andar unida à comunidade durante as decisões políticas (Ibidem, p. 78-80).

Por último, Contreras discorre sobre a competência profissional da profissão docente, afirmando que, para manter a coerência nas garantias dos dois outros compromissos (moral e com a comunidade), deve-se possuir um conjunto de habilidades, princípios e consciências de caráter pedagógico, mas não limitados apenas ao contexto restrito da sala de aula ou da escola (Ibidem, p.82).

A competência profissional, portanto, diz respeito aos recursos intelectuais que ampliam o desenvolvimento do saber profissional e exercem a análise e reflexão sobre a prática docente. Ao ser o ensino uma prática social cujos agentes (professores) devem tomar suas decisões em diversos contextos sociais diferentes, “a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos” (CONTRERAS, 2002, p.84).

Para Roldão (2007), Garcia (1999) e Gimeno (1995) a prática docente é realizada por um grupo definido, que possui características distintas que expressam uma atividade profissional própria de seus agentes. Desse modo, os autores compreendem o ensino como uma atividade social não apenas por se tratar da interação entre professores e alunos, mas porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais aos quais pertencem.

Podemos dizer que a atividade docente reflete as condições psicológicas e culturais dos professores. Nessa direção, compreendemos melhor a profissionalidade docente, porque

ensinar é permitir um contato com a cultura, e para isso, a própria experiência cultural do professor é determinante (GIMENO, 2007).

Trabalhar a ideia de profissionalidade não diz respeito a fazer julgamentos de descrição sobre o “bom ensino” que representa erroneamente um conjunto de “atuações externamente impostas”. A profissionalidade não se reduz às técnicas e modelos ideais a serem seguidos, mas compreende a importância de fatores subjetivos e particulares de cada professor em seu ambiente de trabalho, servindo mais como uma referência que situa os professores nas diretrizes adequadas, que enfatizam a necessidade de uma busca constante por melhorias no ensino (CONTRERAS, 2007, p.74).

Da mesma forma, para Gimeno (1995), falar sobre prática profissional docente não se limita apenas à sua dimensão didática ou pedagógica, mas a outras dimensões implícitas na percepção dos alunos que agem como condicionantes aos quais Gimeno chama de “Práticas Aninhadas”. São aquelas que incluem a importância e afinidade com o conteúdo, seus valores sociais e o comportamento em sala de aula - todos influenciados por fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas, diretamente ligados aos contextos em que os professores e alunos trocam experiências (GIMENO, 1995, p.68-69).

Para Gimeno (1995), a profissão docente é sociologicamente considerada uma semiprofissão porque está condicionada aos interesses econômicos, culturais e políticos, daqueles que governam os Estados. E porque os professores dependem das diretrizes dessas “práticas aninhadas”, citadas anteriormente, na condução de sua profissão. Além disso, a docência foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática de sistemas escolares. Por isso, “é lógico que a essência reflita as condições do meio que se molda” no caso, com pouca autonomia dos professores (GIMENO, 1995, p.71).

Quanto mais a sociedade evolui, as exigências as quais os professores devem dar resposta crescem, conduzindo a escola e os professores e sua formação a uma indefinição de funções (GIMENO, 1995). Porque embora o crescimento quantitativo da classe dos professores tenha se acentuado nas últimas décadas, a profissionalidade docente se encontra fragilizada devido à burocratização e o controle exercido pelo Estado.

A possibilidade de reverter essas matrizes políticas de ingerência do magistério e fortalecer a profissionalidade seria o incentivo à articulação e a troca de saberes entre os professores. Essa característica é imprescindível para a distinção e para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA 1995). A ausência de socialização de saberes

dificulta a afirmação de valores próprios da profissão docente e impõe o praticismo como fator historicamente associado à representação social do professor (ROLDÃO, 2007).

Todavia, a busca pelos reforços, tanto da construção da identidade profissional, quanto da profissionalidade docente, adquire um novo sentido no momento em que esse professor se encontra exercendo seu ofício no campo de trabalho. É no contexto da prática profissional que o professor terá condições de avaliar e mobilizar o repertório de saberes adquiridos, seja refutando-o, seja traduzindo-o e submetendo-o às certezas construídas na prática e na experiência (BRAÚNA, 2012).

2.3 Identidade e Saberes Docentes: a importância da experiência

É comum a tentativa de listar quais seriam as habilidades necessárias ao “fazer docência”. A princípio, pode-se ter clareza sobre alguns elementos que constituem o ofício de professor que discutiremos adiante, mas nada que sirva como uma “fórmula mágica”, capaz de transformar qualquer pessoa em um professor durante a formação inicial.

Portanto, o que constituiria os saberes docentes? Esse questionamento parece gerar, cada vez mais, novas versões e novos acréscimos que contribuem ainda mais para evidenciar a complexidade do ofício docente. Como afirmam Tardif e Gauthier (1996, p. 11) “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Nesse sentido, podemos, desde já, estar cientes de que não existe uma fonte única de produção de saberes docentes, pois esses advêm de diferentes contextos institucionais, de variadas vivências culturais e diversas subjetividades de seus atores.

Nessa concepção, desde o momento em que os alunos chegam a um curso de formação inicial, já possuem saberes sobre o que é ser professor. Já conseguem distinguir quais foram os bons professores que tiveram ao longo da vida escolar, aqueles que contribuíram para sua formação humana e aqueles que serviram de inspiração em sua escolha pela licenciatura. Além disso, os alunos têm consciência da pouca valorização salarial da profissão, das dificuldades enfrentadas nas salas de aula de escolas precárias e do baixo prestígio social atribuído à profissão docente. Portanto, a docência é uma das poucas profissões em que sua vivência prévia no ambiente de trabalho é muito longa, antes mesmo de se tornar, de fato, um professor (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010).

Nessa perspectiva, o saber da experiência seria um desses saberes docentes, capaz de ser definido como inerente ao ofício docente. A missão de um curso de formação inicial é,

pois, o de colaborar no processo de passagem do “ver o professor quando se é aluno” ao “ver-se como professor”, para, a partir de então, modificar as percepções dos licenciandos e permitir a eles as possibilidades de interação com os diferentes sujeitos (alunos e professores experientes) que participam do processo de aprender e ensinar. Assim, através desse “rito de passagem”, podem construir sua identidade de professor (PIMENTA, 1999; MONTEIRO, 2001).

Tratando dos saberes da docência, Pimenta (1999) considera que o conhecimento também exerce um papel legitimado entre esses saberes, ou seja, deve-se deter um determinado grau de conhecimento sobre uma disciplina específica para que se possa ensiná-la. Entretanto, apoiando-se nos estudos de Morin (1993), a autora chama a atenção para o fato de que o conhecimento não se reduz a informação. “Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”. Diante disso, nota-se a importância do professor agir como um mediador, ou seja, possibilitar aos alunos, através dos processos didáticos e pedagógicos da sua prática, o desenvolvimento da reflexão necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 1999, p. 21).

Todavia, Pimenta (1999) ressalva que tais processos – didáticos e pedagógicos – se encontram com uma definição contraditória. Muitos licenciandos afirmam que “ter didática é saber ensinar”, tratando a didática como uma técnica geral para todo e qualquer ensino de caráter exitoso. Entretanto, os saberes docentes são formados em atividades pedagógicas diárias, desde o planejamento dos professores na execução do plano didático e na escolha das metodologias até a gestão da sala de aula, o que só se consegue realizar por meio de diferentes saberes.

Mesmo assim, essa concepção equivocada do que é “ter didática” serve para os licenciandos terem certa consciência de que não bastam a experiência e os conhecimentos específicos para ser um professor, sendo necessários, ainda, esses saberes didáticos e pedagógicos. No entanto, como já discutimos, a formação de professores se encontra em um cenário onde ocorre uma fragmentação de saberes, no qual os conhecimentos específicos ganham mais valor e, portanto, se sobressaem perante os saberes didáticos e pedagógicos na esfera universitária.

Para que os saberes pedagógicos ganhem significado e fortalecimento na formação de professores, é necessário que sejam construídos a “partir das necessidades pedagógicas” postas pelo contexto concreto da atividade docente (HOUSSAYE, 1995, apud PIMENTA,

1999, p. 25). A autora realça que, entendendo a docência como uma prática social, é necessário que se enxergue a formação inicial como um momento de ganho de experiência, ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação e refletir sobre a mesma. Porque, para Pimenta:

Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos [...] Os profissionais da educação em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 1999, p.26).

A partir do texto de Pimenta, podemos inferir que há a necessidade da teoria pedagógica dos cursos de formação estar atrelada à ação da prática, situada nos contextos reais da escola. Somente assim poderá haver a aquisição necessária de experiência que, por sua vez, será capaz de atribuir significado ao conhecimento que se deseja ensinar. Portanto, fica cada vez mais evidente que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Nas abordagens mais específicas a respeito dos saberes docentes, autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Pimenta (1999) e Gauthier et al. (1998), apesar da originalidade de suas visões, parecem convergir para a importância no conjunto dos saberes da experiência. Provavelmente porque manifestam a importância da vivência *in loco* do ambiente escolar, levando em conta toda a imprevisibilidade de seu cotidiano.

No tocante aos saberes da experiência, Gauthier et al. (1998) consideram que esses são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico. Já para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), esses saberes formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão. De acordo com Pimenta (1999) e Nóvoa (2009), eles se referem aos saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Conforme Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação. Todavia, esses autores

complementam que os saberes da experiência não fazem parte de um grupo de saberes entre outros, mas é o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, porque são formados de todos os outros saberes ressignificados e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real da escola. Por isso, o saber da experiência também é um saber plural.

Nessa direção, Tardif afirma existir uma relação entre a formação profissional dos professores e o exercício da docência, que constitui peça essencial no conjunto, porque “o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem na prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (TARDIF, 2009, p. 48). Esse autor ainda destaca que:

[...] nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira (TARDIF, 2009, p.48).

Todos os autores citados nesta seção consideram a importância da pluralidade dos saberes dos professores, e também avaliam que apesar da relevância dos saberes construídos na prática docente, estes acabam por adquirir um caráter emergente, necessitando ser ainda difundidos, para que assim adquiram validade científica e acadêmica. Entretanto, os docentes trabalham de maneira muito isolada, o que não contribui para a divulgação desse repertório de saberes, visto que a socialização pública entre seus pares é bastante fragilizada. A esse respeito, Gauthier afirma que

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p.33).

Para concluirmos, consideramos que os saberes da experiência são o eixo central dos saberes docentes, e novamente recordamos a importância de a formação de professores ser articulada com a escola, uma vez que o contexto real possibilita a ressignificação dos saberes docentes (saberes disciplinares, saberes da ciência da educação, curriculares, pedagógicos e da formação profissional).

Todavia, ainda no que se refere a profissionalização do magistério, entendemos ser necessário, além das questões políticas e econômicas, uma maior socialização desses saberes construídos pelos professores do ponto de vista epistemológico, para que tais saberes ganhem valor e reconhecimento científico. Novamente, retomamos a importância de dar maior voz aos professores das escolas, como coformadores de seus futuros colegas de profissão.

CAPÍTULO III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem Metodológica

Segundo Gatti (2002, p. 63), “o método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele de fato é construído na prática, no exercício do ‘fazer pesquisa’. O método, neste sentido, está sempre em construção”. Para este trabalho, definido como pesquisa de campo, de enfoque analítico descritivo, utilizamos a abordagem quantitativo-qualitativa, que, na visão de Minayo (1994) e Richardson (1989), apresentam complementariedade.

Como o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as implicações do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, a escolha por uma abordagem quanti-qualitativa foi considerada a mais adequada visto que, em muitos momentos, os dados foram obtidos pela própria fala dos licenciandos, por suas opiniões e experiências realizadas no Programa.

Assim, para identificarmos e caracterizarmos as estratégias formativas do PIBID da UFV, na área de Ciências Biológicas, bem como verificarmos se o programa contribuiu na articulação teoria e prática, utilizamos uma abordagem quantitativo-qualitativa para que pudessemos extrair e analisar os dados com mais eficiência. Logo, quando foi necessário investigar se o PIBID contribuiu na inserção do licenciando na cultura escolar e se o motivou a seguir na carreira docente, não foi possível nos desfazermos das peculiaridades e subjetividades da pesquisa social. Portanto, é com a profundidade analítica do método quanti-qualitativo que acreditamos ter suprido as aspirações da nossa pesquisa. Nessa perspectiva, concordamos com Marconi e Lakatos ao afirmarem que “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 33).

A delimitação desta pesquisa incorreu na escolha pelo Estudo de Caso, uma vez que “o ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratada como uma entidade única, singular”. Ademais, a mesma autora acrescenta que:

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar

de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (ANDRÉ, 1984, p.52).

Assim, o Estudo de Caso, dentro de uma abordagem qualitativa de cunho analítico descritivo, se mostrou adequado na obtenção da coleta de dados, porque delimita o universo da pesquisa, tornando-o viável, por isso a escolha desse tipo desse raciocínio investigativo.

3.2 Fontes de coleta de dados

Para a obtenção dos dados desta pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta: questionários e entrevista semiestruturada.

Inicialmente, aplicamos os questionários aos 30 licenciandos, e, a partir da tabulação dos dados, selecionamos os 10 licenciandos mais adequados às entrevistas. Optamos pela escolha do questionário porque, segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Gil (1999) também lista as vantagens dessa ferramenta de pesquisa, que julgamos ser a mais adequada para os nossos objetivos iniciais:

A) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; B) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; C) Garante o anonimato das respostas; D) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; E) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p.128/129).

Os questionários foram aplicados para a parte quantitativa das respostas diretas¹³, como idade, sexo, etnia, renda salarial da família, nível de escolarização dos pais, trajetória escolar do licenciando, tempo de atuação no programa e período que cursa a graduação. Esses dados serviram como complemento e como critério prévio de seleção do público-alvo mais adequado ao perfil esperado na pesquisa. Dessa maneira, dentre os 30 bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas, selecionamos através dos questionários, os 9 licenciandos que atuam há mais tempo no Programa apresentando mais dedicação ao mesmo e, evidenciaram visão crítica a respeito do PIBID.

Utilizamos o roteiro de entrevistas semiestruturadas. A utilização das entrevistas

¹³ O questionário pode ser lido na íntegra na seção de Anexos.

semiestruturadas se baseou na possibilidade de obter um maior aprofundamento dos dados objetivos e subjetivos, utilizar um instrumento mais interativo com o objeto pesquisado e tratar temas complexos de maneira mais profunda (ALVES-MAZZOTI; GEWANSZNAJDER, 1998).

O roteiro da entrevista semiestruturada comporta os questionamentos referentes às teorias e hipóteses sobre o objeto de estudo, desta pesquisa. Buscamos elaborar o roteiro da entrevista de maneira a responder aos objetivos da pesquisa e para melhor esclarecimento das respostas do questionário que ficaram pouco claras.

Portanto, o nosso roteiro de entrevista semiestruturada¹⁴ comporta as seguintes temáticas: 1º motivações e expectativas; 2º Atividades desenvolvidas no programa/Estratégias utilizadas; 3º Relação teoria e prática; 4º Inserção na cultura escolar; 5º Pretensões profissionais.

As entrevistas foram realizadas no Departamento de Educação, utilizando um aparelho gravador de áudio. O clima estabelecido entre o pesquisador e o entrevistado foi de cordialidade, confiança e descontração. Isso se deveu à precoce imersão do pesquisador no campo de pesquisa, no qual passou a frequentar reuniões de planejamento e visita nas escolas. Logo, os entrevistados sentiram-se à vontade em responder o roteiro semiestruturado, graças à amizade e confiança construídas antes do dia da entrevista.

3.3 O desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa começou a ser feita com os 30 (trinta) licenciandos bolsistas do PIBID¹⁵ de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa. A esses, aplicamos os questionários. Ao analisarmos os questionários, a uma primeira vista, notamos que nas perguntas abertas (dissertativas), alguns licenciandos deram respostas mais detalhadas, coerentes e problematizadas que outros. Portanto, julgamos que esse seria um novo critério de seleção para a entrevista, afinal, não seria relevante para a pesquisa selecionar licenciandos que suprimam os critérios anteriores (tempo de atuação no PIBID e tempo de curso), mas não responderam criticamente¹⁶ às questões propostas, ou seja, não conseguiram problematizar o

¹⁴ O roteiro de entrevista pode ser lido na íntegra na seção de Anexos.

¹⁵ A Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG) foi contemplada com o PIBID já no primeiro ano de lançamento do programa a nível nacional, sob a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, sendo o curso de Ciências Biológicas licenciatura englobado nessa época. Atualmente, o subprojeto de biologia conta com 30 licenciandos-bolsistas, divididos em 4 (quatro) escolas da cidade. Neste trabalho, será investigado o PIBID/Biologia do edital de 2012 que foi prorrogado até 2014, no edital de número nº 061/2013 CAPES.

¹⁶ Essa noção de criticidade das respostas veio da interpretação do pesquisador, comparando as respostas obtidas e observando quais estavam mais de acordo com os objetivos da pesquisa.

Programa.

Para isso, foram convidados todos os licenciandos do PIBID para responderem aos questionários, mas para a entrevista, optamos por escolher os acadêmicos de Biologia que estavam há pelo menos 1 (um) ano¹⁷ atuando no Programa e que estivessem preferencialmente a partir do 4º (quarto) período, pois é a partir desse que os licenciandos passam, em geral, a cursar as disciplinas pedagógicas voltadas para a docência¹⁸. Dessa forma, acreditamos ter escolhido aqueles que já possuíam certa vivência mínima no Programa e no curso, o que colaborou para a delimitação do campo de pesquisa.

3.4 O Processo de Análise

Para a análise dos dados oriundos dos questionários e das entrevistas, utilizamos a análise temática ou categorial, por meio da técnica de Análise de Conteúdo, segundo Franco (2005). Para essa autora, as respostas obtidas em pesquisas qualitativas com uso de entrevista e de documentos podem ser agrupadas e reorganizadas de acordo com significados variados e de grande importância, servindo como indicadores.

Para Franco (2005, p. 8), “dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais”. De acordo com essa afirmação, podemos concluir que a Análise de Conteúdo se mostra como uma alternativa na sistematização dos dados dessa pesquisa, que busca captar os indicadores úteis aos objetivos da mesma, em se tratando de uma pesquisa qualitativa em Educação.

Obtivemos alguns indicadores que permitiram dar início a algumas inferências, porque, segundo Franco (2005), é esse o processo que garante relevância teórica à análise. É nesse momento que uma mensagem é esmiuçada e classificada de acordo com os indicadores pré-estabelecidos desde o referencial teórico. Portanto, “o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação” (FRANCO, 2005, p.15).

Para apresentar uma primeira organização das respostas, seguimos as recomendações

¹⁷ Isso não se tratou de uma exigência rígida. Entrevistamos uma licencianda (Mônica), que tinha apenas seis meses de atuação, porque além de cumprir os outros critérios de seleção, ela forneceu informações importantes nas respostas do questionário.

¹⁸ De acordo com o catálogo de graduação da UFV/2013, o curso de Biologia licenciatura apresenta no 3º período a disciplina Psicologia do desenvolvimento da aprendizagem (EDU117) como primeiro conteúdo pedagógico do curso.

de Franco (2005) para a construção de tabelas, nas quais podem ser feitas a identificação e a classificação da frequência dos temas recorrentes das questões abertas dos questionários, possibilitando analisar as similaridades e divergências entre os indicadores.

Escolhemos a Análise de Conteúdo por sua versatilidade em pesquisas qualitativas nas Ciências Humanas, que são extremamente dinâmicas e imprevisíveis por lidar com um objeto de investigação vivo e interativo.

3.5. O caso da pesquisa

Com a finalidade de situar o universo onde a pesquisa foi realizada, consideramos necessário fazer uma breve exposição de onde se ambientou a caminhada deste trabalho. Para tanto, tomamos como ponto de partida a universidade e em seguida o departamento de Biologia; por fim, o PIBID institucional seguido do subprojeto da área de Ciências Biológicas. Acrescentamos que isso servirá como um complemento de informações necessárias a um Estudo de Caso.

3.5.1 Ciências Biológicas na UFV, uma breve contextualização histórica.

O município de Viçosa, Minas Gerais, está localizado na Zona da Mata, latitude 20° 45' 14" S e longitude 42° 52' 53" W, e apresenta cerca de 72.000 habitantes. A Universidade Federal de Viçosa (UFV) possui 89 anos de existência e oferece atualmente 50 cursos de graduação (12 licenciaturas) no campus de Viçosa e possui aproximadamente 12.000 alunos.

A partir de informações retiradas do Projeto Político Pedagógico, vamos fazer, a seguir, uma breve contextualização das origens da UFV e do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Essas são informações que acreditamos ser necessárias para a compreensão do universo de estudo da nossa pesquisa.

A Universidade Federal de Viçosa originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV¹⁹, inaugurada em 28 de agosto de 1926. Na ocasião, estava presente seu idealizador Arthur da Silva Bernardes, o presidente do Brasil em exercício na época²⁰. Posteriormente, após o início dos cursos fundamental e médio e do tradicional curso Superior de Agricultura, foi instalado o Curso Superior de Veterinária, em 1932, que contou com a colaboração do professor Peter Henry Rolfs e do engenheiro João Carlos Bello Lisboa, ambos

¹⁹ Criada pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922.

²⁰ O mandato do Presidente Arthur Bernardes foi compreendido do ano de 1922 a 1926. Ele foi o 12º presidente da República Federativa do Brasil.

convidados pelo presidente Bernardes, e que vieram a se tornar figuras marcantes na construção física e histórica da UFV.

No ano de 1948, com o sucesso conquistado nos anos anteriores desde sua fundação, o Governo do Estado transformou a antiga ESAV na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG. Nesse momento, além de contar com os cursos superiores de Agricultura e Veterinária, foram agremiadas a Escola Superior de Ciências Domésticas, a Escola de Especialização (Pós-graduação), o Serviço de Experimentação e Pesquisa e o Serviço de Extensão.

Foi em 15 de julho de 1969 que o Governo Federal, ciente do crescente desenvolvimento da universidade e do renome alcançado em nível nacional, decidiu federalizar a UREMG com o nome de Universidade Federal de Viçosa. Desde então, a UFV vem a cada dia mais aprimorando suas potencialidades nos campos do ensino, pesquisa e extensão, dando continuidade à sua tradição de excelência no Brasil e inserindo-se no cenário mundial como referência universitária.

Com o passar das décadas, a UFV foi ampliando suas áreas de estudo e expandindo seu *campus*, com anexos em Florestal-MG e Rio Paranaíba-MG. Além da construção do Colégio de Aplicação (COLUNI) e da Escola Estadual Effie Rolfs, ambos no *campus* Viçosa. A ampliação nas áreas de conhecimento foi essencial para a criação de diversos cursos nas áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas Letras e Artes e também cursos nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde.

O curso de Ciências Biológicas da UFV foi iniciado em 1972²¹, e teve como objetivo, naquele momento, a formação de professores para a Educação Básica (Licenciatura Plena). Em 1974²², o curso passou por modificações que levaram à criação da Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura Plena em Biologia.

Em 1982²³, foi aprovada uma reforma no curso de Ciências. A partir do primeiro semestre de 1983, ficou acordada a implantação do bacharelado²⁴ do referido curso. A intenção era o estímulo à pesquisa tanto na Biologia quanto nas demais áreas, como Zootecnia, Medicina Veterinária, Agricultura dentre outras. Após cursar as disciplinas pedagógicas, o aluno poderia exercer o magistério em níveis de 1º e 2º graus.

²¹ Foi autorizado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), em sua Ata N° 21, datada de 14 de outubro de 1971 com um número de 25 vagas destinadas ao curso.

²² Resolução de 30/74 do Conselho Federal de Educação (CFE).

²³ Reunião do CEPE ocorrida em 14 de outubro de 1982, Ata N° 171.

²⁴ O reconhecimento do Bacharelado ocorreu oficialmente em 11 de maio de 1987, Portaria do MEC N° 317.

No dia 6 de setembro de 2007, na 441ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas noturno, teve autorização para ser implementado a partir de 2009, com os incentivos de políticas públicas federais, como o da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁵. De acordo com o texto do Projeto Político Pedagógico (PPP), o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem os seguintes princípios:

- Contemplar as exigências do perfil do profissional em Ciências Biológicas, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e prospectivas da sociedade, assim como da legislação vigente;
- Privilegiar a articulação de atividades de laboratório, adequada instrumentação técnica, além de atividades de campo com atividades de ensino;
- Favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos;
- Explicitar o tratamento metodológico, no sentido de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- Garantir um ensino problematizado, contextualizado, interdisciplinar, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, privilegiando atividades relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia, especialmente à extensão universitária, voltada para estudantes dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, da microrregião de Viçosa;
- Considerar a evolução epistemológica dos modelos explicativos dos processos biológicos, levando em conta a contextualização histórica dos conteúdos;
- Estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação, como, por exemplo, iniciação científica, monitoria, estágios extracurriculares, programas especiais, como por exemplo, mobilidade acadêmica, atividades associativas e de representação estudantil e outras, julgadas pertinentes;
- Pautar na reflexão crítica e na construção do conhecimento a partir da realidade social para, a partir daí, planejar o modo de interferir nos diferentes espaços sociais;

²⁵ Esse programa iniciado em 2003 teve como principais objetivos a aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

- Considerar a implantação do currículo como experimental, devendo ser permanentemente avaliado, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostrarem necessárias.

Atualmente, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV movimenta diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão, ciclos de palestra, visitas técnicas, workshops, grupos de pesquisa dentre outras atividades acadêmicas extracurriculares. Nessas ações ganha destaque o PIBID, que vem mobilizando diversas pesquisas de monografias, TCC's, relatos de experiências e artigos científicos na área da Educação, produzidos por alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

3.5.2 O PIBID na Universidade Federal de Viçosa

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi contemplada com o PIBID já no primeiro ano de lançamento do programa em nível nacional, sob a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, tendo seus editais voltados para as áreas das licenciaturas que mais careciam de professores na Educação Básica, sendo elas; Matemática, Física, Química e Biologia.

O Programa trabalhou com 60 licenciandos/ano, 16 supervisores, 4 coordenadores de área e coordenador institucional. Os licenciandos foram assim distribuídos: 12 na área de Ciências Biológicas, 13 na área de Física, 19 na área de Matemática, 16 na área de Química, abrangendo, pois, cinco escolas públicas na cidade de Viçosa-MG.

A rede pública de Ensino Fundamental e Médio de Viçosa é composta por 20 escolas municipais, 10 escolas estaduais e uma escola federal (COLUNI - Colégio de Aplicação da UFV), totalizando 31 instituições, estando 23 em área urbana e 8 em área rural. Desde o lançamento e expansão do programa em nível nacional, o número de bolsistas e subprojetos ampliou em várias áreas do conhecimento, atingindo um número cada vez maior de escolas na cidade, dado o crescimento do programa em nível nacional.

O PIBID, na UFV, cresceu gradativamente, com editais sendo lançados a cada dois anos. Nesse sentido, em 2007, foram 4 licenciaturas contempladas; em 2009 foram 7 licenciaturas; em 2011 esse número subiu para 8 licenciaturas contempladas, mais 5 incluídas no campus Florestal. Por fim, em 2012 esse número saltou para 12 subprojetos acrescido de mais 5 em Florestal. Posteriormente, mas no mesmo ano, houve acréscimo de mais uma licenciatura, totalizando os 13 subprojetos vigentes.

Atualmente, a universidade dispõe de 415 bolsistas em 13 subprojetos²⁶ das seguintes licenciaturas: Biologia, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Geografia, História, Letras Português e Inglês, Matemática, Pedagogia e Química. Esse número de bolsistas e subprojetos abarca as 23 escolas do município de Viçosa²⁷.

3.5.3 O PIBID de Ciências Biológicas da UFV

Contemplado desde o lançamento do Programa em 2007, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFV começou com um edital de 12 bolsistas, distribuídos em 4 escolas públicas do município de Viçosa. Ao longo dos 3 editais posteriores, esse número aumentou, e, atualmente, conta com 30 bolsistas alocados nas 4 escolas que permanecem credenciadas ao Programa.

No início, os dois coordenadores de área trabalhavam separadamente; um com o Ensino Médio e outro com o Ensino Fundamental. Com o edital de 2013, ocorreu uma reformulação do elenco, uma vez que muitos licenciandos se formaram. A partir desse momento, os coordenadores passaram a trabalhar de maneira mais unificada com a integração de novos acadêmicos no grupo do PIBID de Biologia.

Por motivo de preservação da identidade dos envolvidos no nosso universo de pesquisa, todas as escolas tiveram seus nomes protegidos, recebendo letras do alfabeto como garantia de sigilo. Portanto, em nossa pesquisa, denominamos as instituições de ESCOLA A, ESCOLA B, ESCOLA C e ESCOLA D, sendo que em nenhum momento será revelado qual o nome real da escola.

Essas instituições encontram-se localizadas no município de Viçosa-MG, com uma média de IDEB²⁸ em torno de 5 (cinco). Os licenciandos do PIBID se encontram alocados em grupos nessas quatro escolas, sendo que em cada uma existe uma professora supervisora responsável.

As atividades realizadas são seminários de intervenção nas escolas, produção de material didático, produção de jogos didáticos, planejamento de aulas, produção de textos, apostilas, artigos na área de ensino de ciências e biologia, relatórios, apresentações internas de seminários sobre temas relacionados ao ensino de biologia nas escolas, dentre outras modalidades.

²⁶ Existem mais 5 subprojetos no *campus* Florestal, sendo eles de Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química.

²⁷ No *campus* UFV/Florestal são totalizados 67 alunos bolsistas e 6 escolas atendidas em sua região.

²⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Média de notas dessas escolas referentes aos anos de 2011 e 2013. Na tabela a seguir, abaixo do nome das escolas se encontram as notas do IDEB.

Considerando essas atividades, o Detalhamento do Subprojeto²⁹ afirma que:

[...] verifica-se uma maior aproximação das escolas do mundo acadêmico. Afastadas historicamente por várias razões da universidade, o Programa PIBID tem proporcionado uma parceria que se mostra fundamental. Os professores da escola básica estão tendo oportunidade de um maior diálogo com os docentes da UFV, trazendo para o ambiente universitário as suas experiências, preocupações e dificuldades inerentes ao exercício do magistério. Por outro lado, o programa aproxima os docentes da universidade da realidade das escolas de ensino básico, o que tem resultado em ações diretas na prática docente e no diálogo com os futuros profissionais que estão sendo formados. O que se espera desta relação é a valorização não só da escola básica, mas também do curso de Ciências Biológicas (licenciatura).

Esse trecho do Detalhamento do Subprojeto serviu aqui para exemplificar as expectativas que o PIBID vem desempenhando no âmbito da universidade, e que em alguns pontos foram testadas nesta pesquisa. O que ganha destaque neste trecho é o valor atribuído ao Programa como uma alternativa de fortalecer o curso de Ciências Biológicas licenciatura, contribuir na melhoria do ensino na Educação Básica, além de estreitar os laços entre a universidade e a escola.

3.5.4 As escolas participantes do PIBID/Biologia

A seguir, traremos um quadro ilustrativo das escolas participantes do PIBID Ciências Biológicas da UFV. Todas essas instituições se encontram na cidade de Viçosa e recebem de 6 a 7 bolsistas de Biologia, aproximadamente, de acordo com a demanda e acordo firmado entre a direção do estabelecimento, as supervisoras e os coordenadores de área.

ESCOLA	ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO			TOTAL DE ALUNOS
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	
ESCOLA A IDEB= 5.4	6º Ano = 92	213	180	163	921
	7º Ano = 96				
	8º Ano = 87				
	9º Ano = 90				
ESCOLA B	6º Ano = 97	289	241	224	1168
	7º Ano = 116				

²⁹ O subprojeto do PIBID Ciências Biológicas da UFV não consta nessa pesquisa, por motivo de sigilo de informações pessoais.

IDEB = 5.5	8º Ano = 107				
	9º Ano = 94				
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	268
ESCOLA C IDEB= 5.2	6º Ano = 45	47	32	11	
	7º Ano = 45				
	8º Ano = 47				
	9º Ano = 41				
		Não Possui Ensino Médio			94
ESCOLA D IDEB= 4.6 ³⁰	6º Ano = 26				
	7º Ano = 20				
	8º Ano = 33				
	9º Ano = 15				

Quadro 1 – Escolas onde o PIBID Ciências Biológicas da UFV se insere³¹.

Fonte: Dados da pesquisa 2014.

Notamos que as escolas A e B são maiores, porque possuem mais alunos matriculados, o que pode indicar mais funcionários e maior quadro de professores, além de serem escolas localizadas em regiões mais centralizadas do município de Viçosa; enquanto que as escolas C e D são menores, porque possuem menos alunos matriculados o que provavelmente pode indicar menor quadro de funcionários, além de estarem localizadas em regiões mais periféricas da cidade³².

Selecionamos de maneira aleatória para a entrevista, os licenciandos que atuam no PIBID desde que esses cumprissem com as determinações que especificamos na metodologia. Ocasionalmente, acabamos por selecionar somente os licenciandos que atuam nas escolas A, B e C. Dessa forma, por coincidência, selecionamos para a fase de entrevista os acadêmicos que atuam nas escolas que possuem o maior número de alunos.

A seguir, exploraremos os primeiros dados obtidos por meio dos questionários, com o intuito de aprofundar sobre o perfil socioeconômico dos licenciandos do PIBID/Ciências Biológicas da UFV. Julgamos necessário fazer essa apropriação, uma vez que esta pesquisa se trata de um Estudo de Caso. Ainda, afirmamos que foram a partir dessas análises iniciais que realizamos os critérios de seleção dos licenciandos para o momento das entrevistas.

³⁰ Não há dados atuais (2013) sobre essa escola, portanto, usamos os dados de 2011.

³¹ Esse valor desconsidera as flutuações (entrada e saída) de alunos realizadas durante e após a pesquisa.

³² Não tivemos acesso ao número de funcionários dessas escolas, até porque isso teria pouca relevância para nossa pesquisa. A partir do número de alunos, já podemos ter uma noção aproximada de um fator que diferencie uma escola da outra.

CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Para uma compreensão mais adequada do perfil dos bolsistas do PIBID/Ciências Biológicas da UFV, julgamos necessário inserir nos questionários perguntas que gerassem dados identitários, da trajetória escolar e da situação socioeconômica dos participantes da pesquisa. Para tanto, acrescentamos ao nosso instrumento de coleta indagações a respeito do sexo, idade, renda familiar mensal, grau de escolaridade dos pais, tipos de escolas frequentadas, trajetória escolar e opção pela docência.

Visando mapear as experiências acadêmicas dos licenciandos, investimentos na docência e impressões gerais sobre o PIBID, questionamos os licenciandos sobre: experiências de estágio no curso; experiência acadêmica (participação em eventos, publicações, pesquisas etc.); experiência no PIBID; contribuições do programa na formação; e pontos positivos e críticas ao programa.

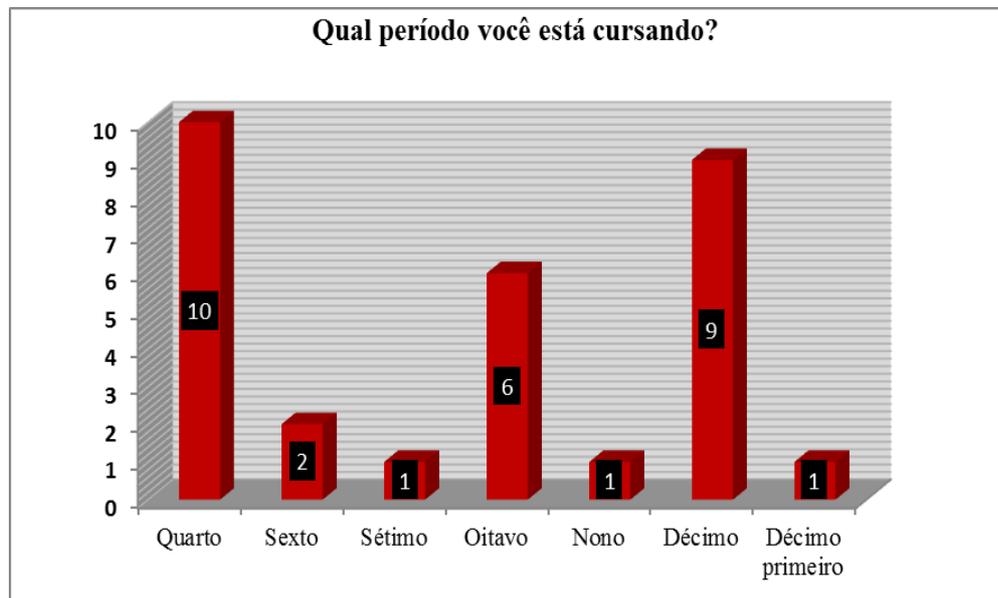
Dessa forma, pudemos conhecer melhor que tipo de estudante opta por participar de um programa de incentivo à docência, como o PIBID. Uma vez gerados esses dados, buscamos similaridades e divergências com a literatura especializada e com pesquisas voltadas para a compreensão dos perfis socioeconômicos de estudantes de cursos de licenciatura do Brasil.

A princípio percebemos que a nossa amostra de pesquisa (30 bolsistas) possui idade variável de 19 a 40 anos, mantendo uma média de idade aproximada de 23 anos. A esse dado podemos fazer comparações com o estudo de Corbucci, que mostra a evolução do acesso de jovens ao Ensino Superior no Brasil, entre os anos de 2000 a 2010. Na fala do autor:

O acesso à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos mais que dobrou no período 2000-2010. A proporção destes jovens que declararam ter tido acesso a este nível de ensino era de apenas 9,1% no ano inicial deste período, mas ao final atingia 18,7% do total. Por sua vez, a taxa de frequência líquida nesta faixa etária, que abrange apenas os que estavam regularmente matriculados, ampliou-se de 7,4% para 14% no mesmo período (CORBUCCI, 2014, p.11).

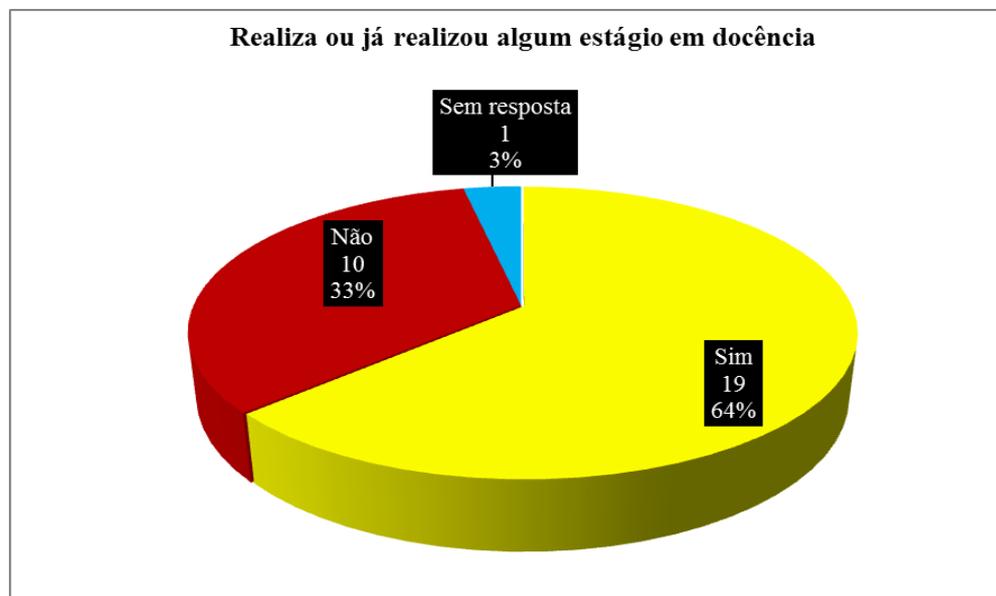
Como indicamos na metodologia - de utilizar apenas bolsistas que já estivessem avançados no curso, ao ponto de já terem cursado disciplinas pedagógicas ou de estágio supervisionado - os bolsistas participantes da pesquisa se encontravam a partir do quarto período, tendo representantes até o décimo primeiro período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 - Período do curso que se encontra os bolsistas. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



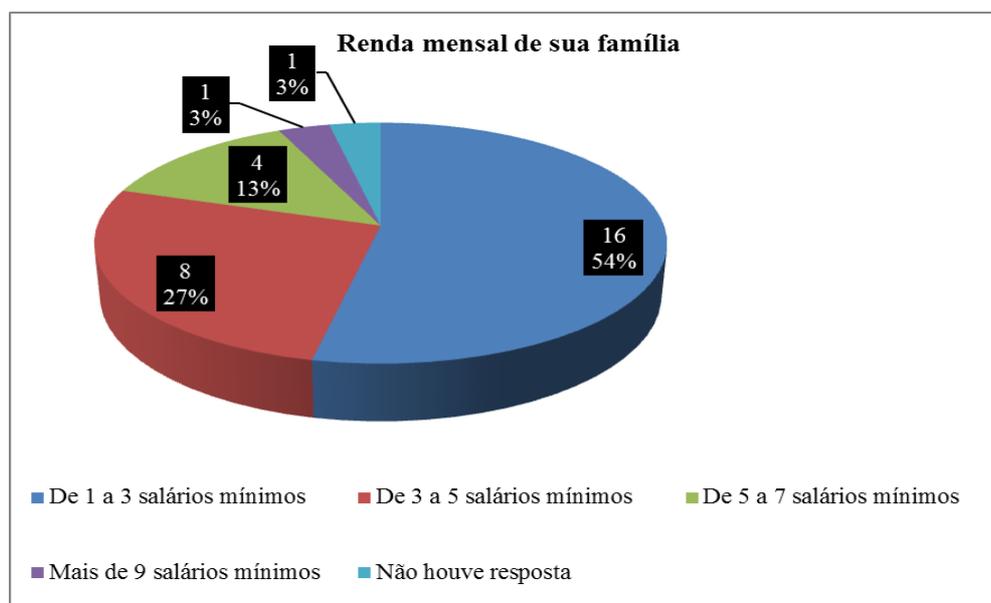
Apesar de se encontrarem do quarto período do curso em diante, nem todos cursaram disciplinas voltadas para a prática docente, como estágio supervisionado. Isso se dá porque essas disciplinas são ministradas a partir do 6º período do curso e, portanto, apenas aqueles que se encontram em períodos mais avançados vivenciaram tais experiências, o que corresponde à maioria (64%). Ao analisarmos as Figuras 1 e 2, inferimos que os 10 bolsistas que estão no 4º período provavelmente são os mesmos 10 bolsistas que ainda não cursaram nenhum estágio (Figura 2).

Figura 2 - Cursou estágio na docência. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Com relação à caracterização socioeconômica, observamos na Figura 3 que há representantes de famílias cujas rendas variam de 1 a mais de 9 salários mínimos, mas a predominância da renda gira em torno de 1 a 3 salários mínimos.

Figura 3 - Renda familiar dos bolsistas do PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



De acordo com o estudo do Grupo de Análise da Educação Superior no Brasil (RISTOFF, 2013, p.12) “mais de um terço dos estudantes brasileiros (34%) estão na faixa de renda mensal familiar de até três salários mínimos. Na sociedade brasileira, o grupo de famílias nesta faixa de renda é de 52%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/IBGE de 2011”. Nesse sentido, obtemos dados que vão ao encontro de levantamentos nacionais sobre cursos de licenciatura, e entre eles podemos destacar a renda mensal da família do licenciando.

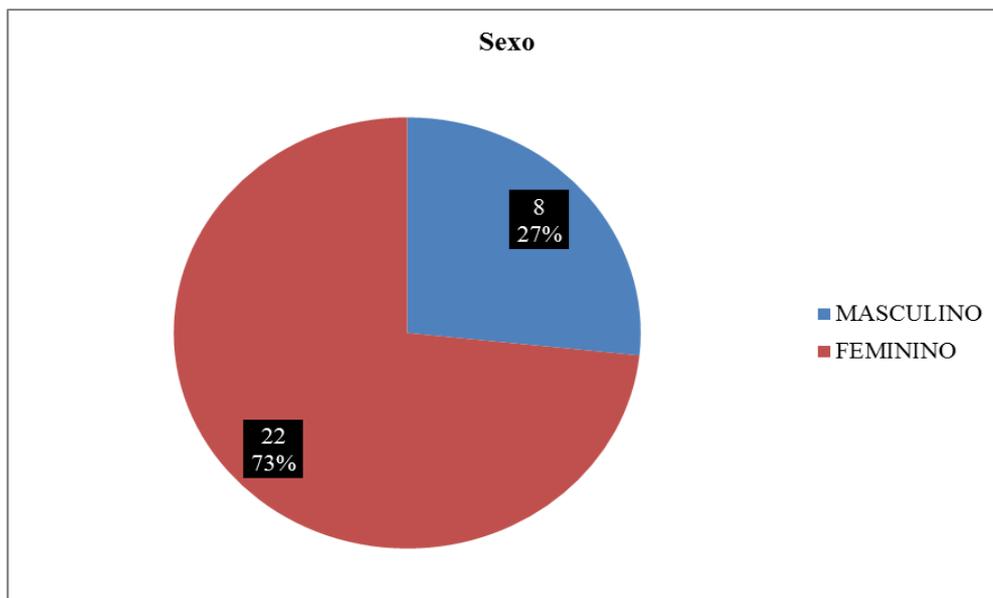
Mais especificamente para o curso de Ciências Biológicas, o mesmo estudo aponta que 47,9% dos estudantes têm uma renda de até 3 salários mínimos, entretanto, o estudo não especifica se foram computados apenas os ingressos dos cursos de licenciatura ou se também estão somados os alunos do curso de bacharelado, o que na nossa visão representaria uma outra estatística que não será trabalhada aqui.

Também coerente com estudos nacionais e até com levantamentos internacionais e históricos³³, percebemos que a maioria (73%) dos bolsistas do PIBID/Biologia da UFV são do

³³Sobre esse aspecto podemos inferir várias explicações, dentre elas o processo de feminização da docência ocorrido na Europa desde o século XIX por fatores históricos (NÓVOA, 1995), mencionado no Referencial

sexo feminino. Este é um fato comum de se observar em cursos de licenciatura do país (GATTI; BARRETO, 2009). Os números podem ser conferidos na figura a seguir (Figura 4).

Figura 4 - Sexo dos bolsistas do PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Também, julgamos importante gerar dados acerca da escolaridade dos pais (pais e mães) dos bolsistas, por considerar a hipótese desse aspecto representar um importante indicador do capital cultural dos bolsistas do PIBID/Biologia da UFV, além de estar intimamente relacionado com a renda salarial das famílias, pois como afirma Ristoff (2013, p. 3), pois “sabe-se que o nível de escolaridade da nossa população é uma *proxy*³⁴ do nível de renda”. Sobre essa análise, percebemos que a maioria (43%) dos pais dos licenciandos possui o Ensino Fundamental incompleto (Figura 6). Percebemos um número maior de mães com Ensino Médio e Superior completo, o que provavelmente pode indicar um maior incentivo aos estudos dos filhos, no caso os licenciandos (Figura 5).

Figura 5 - Nível de escolaridade da mãe. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Teórico desse trabalho.

³⁴ Nesse contexto, *proxy* deve ser traduzido como “representante”, que condiciona intimamente o grau de escolaridade com a renda salarial da família.

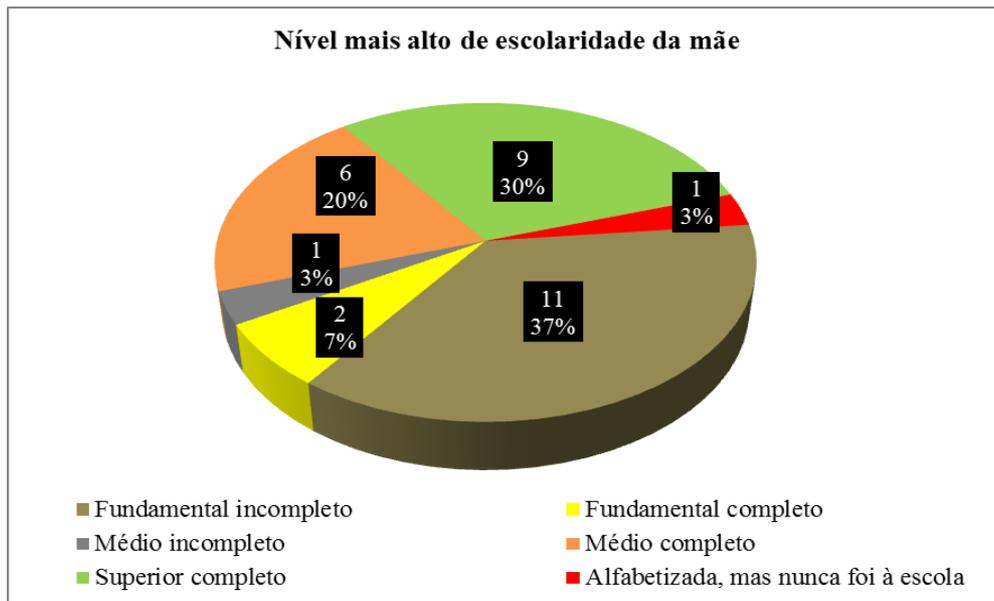
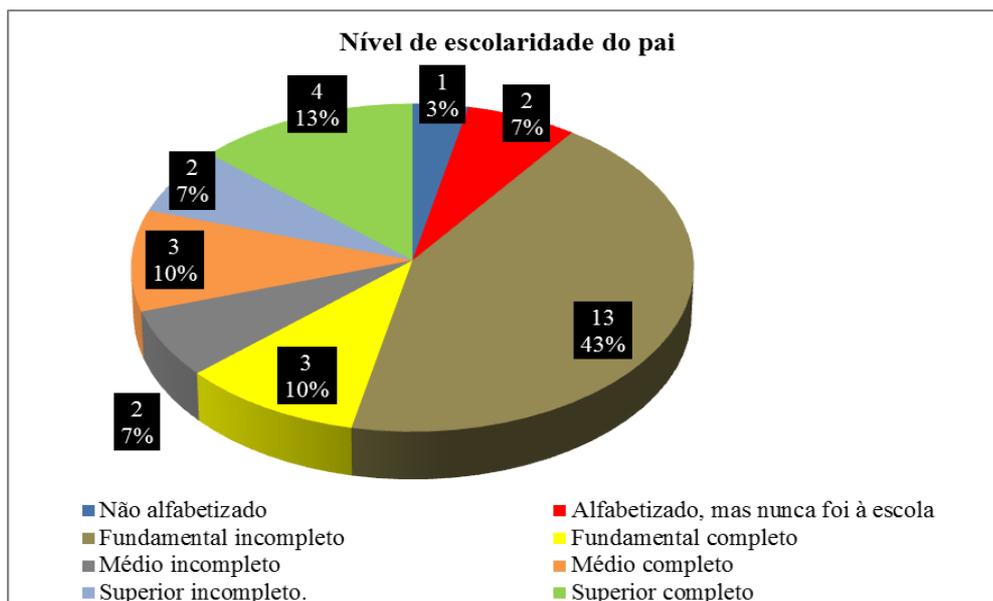


Figura 6 - Nível de escolaridade do pai. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Diante dos dados, podemos confirmar que a renda salarial das famílias dos bolsistas está coincidentemente proporcional a seus níveis de escolarização. Portanto, com esses dados é possível fazer aproximações com estudos que indicam, de modo geral, que no Brasil, a maioria dos estudantes dos cursos de formação de professores para a Educação Básica é oriunda de classes sociais menos favorecidas (BRITO, 2007; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010; RISTOFF, 2013).

Em um trabalho realizado na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) por Mezzomo e Pátaro (2013) sobre o perfil dos estudantes de licenciatura do *campus* Campo Mourão, com os dados gerados a partir de questionários socioeconômicos de ingressantes aos

cursos, pôde-se observar que aproximadamente 45% dos pais e mães dos alunos não completaram o Ensino Fundamental, o que reforça, em partes, a nossa tese, devido à semelhança dos números encontrados, tanto na baixa renda mensal quanto no nível de escolaridade dos pais, em que houve predomínio de Ensino Fundamental incompleto para esses casos. No caso das mães na nossa pesquisa, esses dados divergem, pois a soma de Ensino Médio e Ensino Superior completos dessas ultrapassa 50% dos casos. Por isso, reforçamos, em partes, a semelhança com Mezzomo e Pátaro (2013).

Dando seguimento às análises, outro aspecto mostrou uma diferença significativa: qual o tipo de instituição que esses bolsistas estudaram durante a Educação Básica. 100% da amostra (30 bolsistas) concluíram o Ensino Médio em três anos e na modalidade ensino regular. A maioria (26 licenciandos no Ensino Fundamental e 24 licenciandos no Ensino Médio) estudou em escola pública, como são mostrados nas figuras 7 e 8.

Figura 7 - Tipo de escola durante o Ensino Fundamental. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

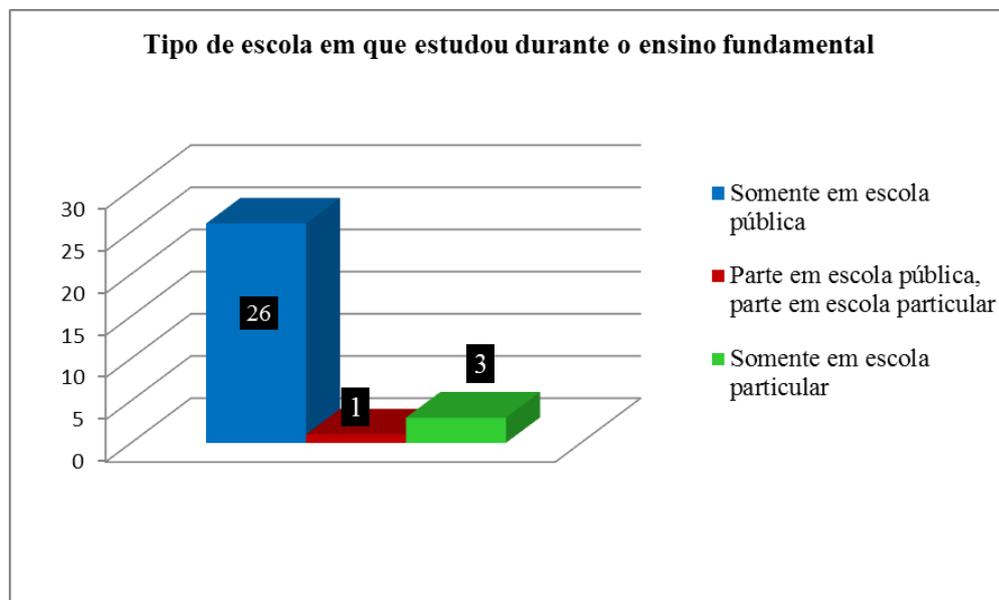
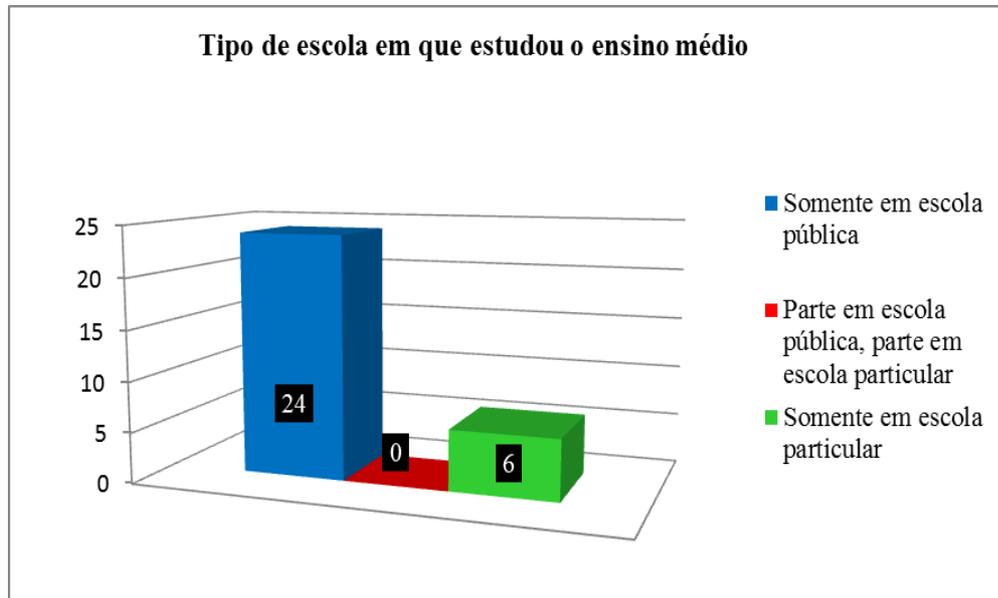


Figura 8 - Tipo de escola durante o Ensino Médio. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

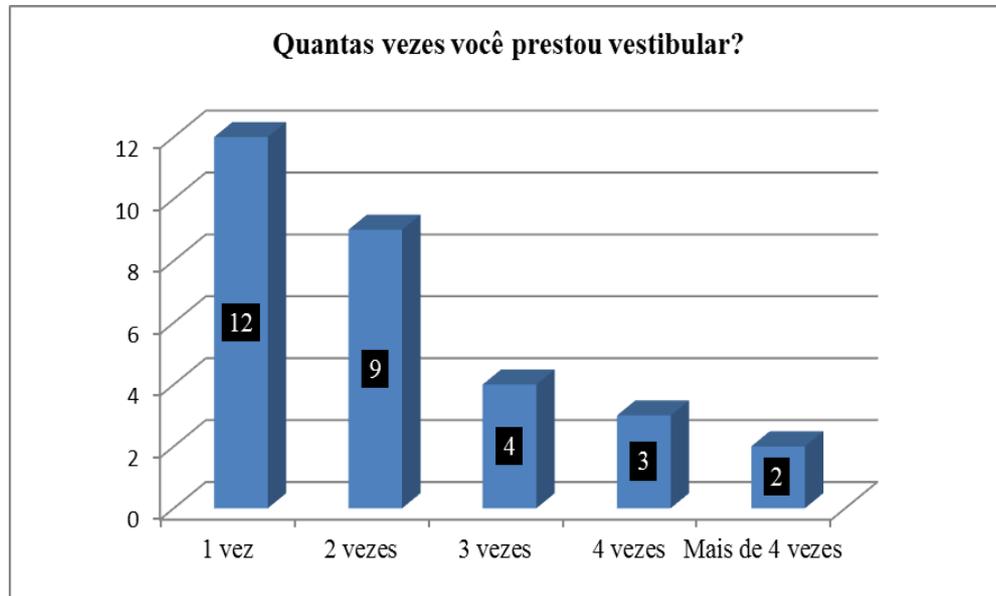


Podemos inferir que, como a renda salarial da maioria das famílias é baixa, poucos pais tiveram a condição de matricular seus filhos (no caso os licenciandos) em escolas privadas, o que provavelmente pode significar que a baixa escolaridade dos pais também foi um fator decisivo para não manter o ascetismo³⁵ nos estudos dos filhos e, portanto, não se esforçarem para matriculá-los em uma escola paga (NOGUEIRA, 2002, p.25).

Em outra questão, foi aferido o número de vezes que o licenciando prestou vestibular e também quantas vezes o fez para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A maioria (12 licenciandos) prestou o exame apenas uma vez, como pode ser observado na Figura 9.

³⁵ O ascetismo é um conceito da sociologia da educação caracterizado pela disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro, isto é, pais se privam ao máximo de gastos financeiros para garantirem que seus filhos tenham acesso a um ensino de qualidade, nesse caso, uma escola particular.

Figura 9 – Número de vezes que o licenciando prestou vestibular. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Da mesma maneira, a maioria também prestou vestibular para Ciências Biológicas apenas uma vez, conforme demonstrado na Figura 10. Esses resultados sugerem que pode ter havido uma opção mais consciente pelo curso. Essa hipótese ganha força ao analisarmos a questão referente à desistência do curso, conforme Figura 11. Nota-se que 70% dos licenciandos não pensaram em desistir do curso, o que evidencia uma afinidade com a área de conhecimento do curso exercendo uma influência marcante.

Figura 10 – Número de vezes que o licenciando prestou vestibular para Ciências Biológicas. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

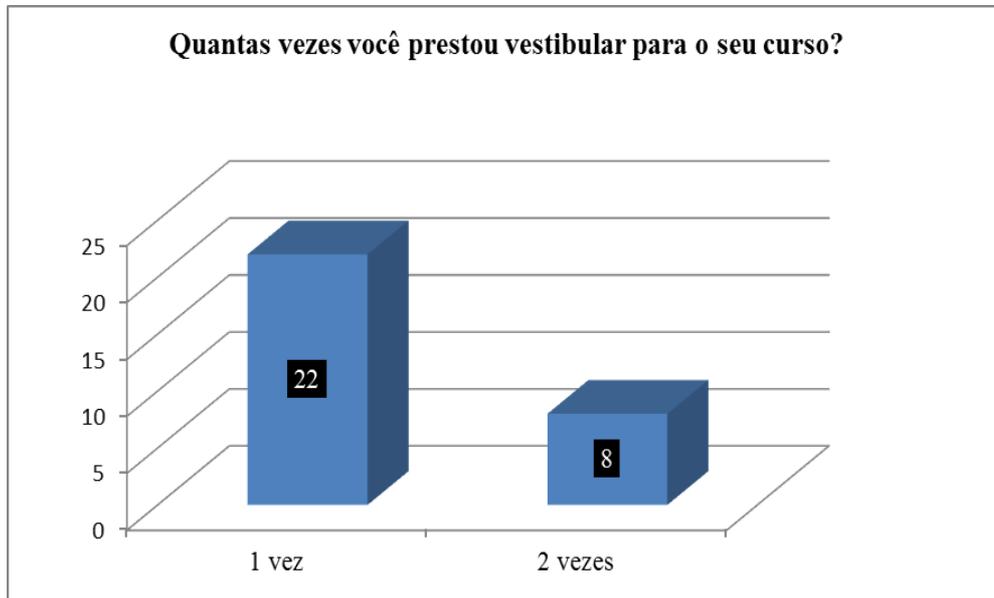
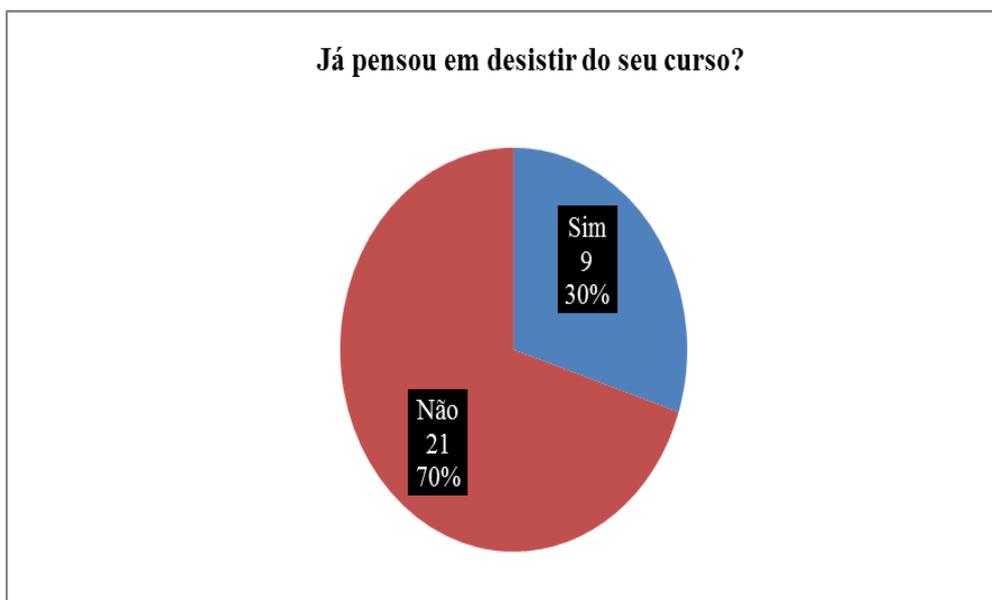


Figura 11 – Se já pensou em desistência do curso. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



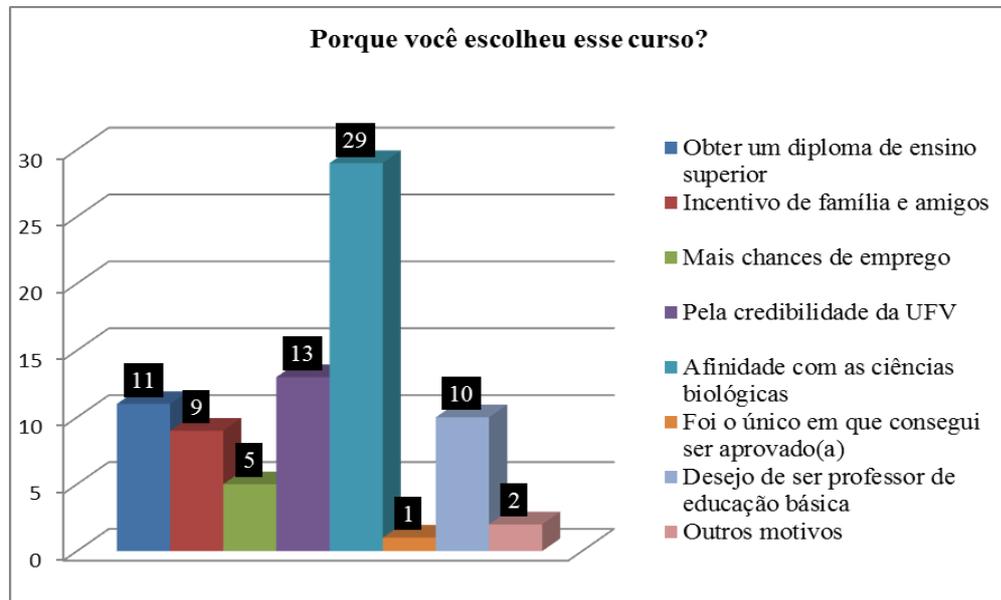
Como foi mencionado anteriormente, percebemos que a maioria (70%) não pensou em desistir do curso. Ao ser questionado sobre os motivos relacionados à desistência pelo curso, um bolsista explicou que o motivo de já ter pensado em desistir foi por causa da sua situação financeira precária para concluir a licenciatura (no qual o PIBID pode ter contribuído na

permanência, uma vez que busca manter o docente no curso por meio da bolsa); um outro bolsista atribuiu a falta de identificação com a área no início do curso como um fator de desestímulo; outra bolsista mencionou a pouca valorização da carreira docente no mercado de trabalho; e por fim, 5 bolsistas afirmaram que já pensaram em desistir para escolher outros cursos mais valorizados na universidade como engenharia ambiental, engenharia florestal, nutrição e jornalismo. Uma única bolsista mencionou que já tinha pensado em desistir para fazer cursinho pré-vestibular para tentar Medicina.

Sobre a escolha pelo curso, a grande maioria (29 bolsistas) justificou a afinidade com as Ciências Biológicas como motivo de ingresso. Esse resultado pode levar a uma interpretação equivocada dos dados, pois “ter afinidade” com a área é bem diferente de “querer ser professor” na área, muito menos na Educação Básica. A respeito desse aspecto interessante, podemos recorrer aos estudos recentes de Diniz-Pereira (2011, p. 47), os quais afirmam que “é comum depararmos com estudantes nos momentos finais dos cursos de licenciatura em História, Geografia ou Biologia que se autodenominam historiadores, geógrafos ou biólogos em vez de professores das respectivas disciplinas”. Isso geralmente se dá pela própria influência dos professores formadores dos cursos de licenciatura dessas áreas específicas, e muitas vezes dificulta na construção da identidade profissional docente.

Dando seguimento, também observamos as escolhas pela “credibilidade da UFV” (13 bolsistas) e o “desejo pela obtenção de um diploma de curso superior” (11). Também ganha destaque a alternativa “pelo desejo de ser professor da Educação Básica” (10 bolsistas). Apesar de estudos recentes mostrarem a baixa atratividade da carreira docente (DINIZ-PEREIRA et al., 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI, 2008; GATTI e BARRETO, 2009) consideramos para essa escolha, um número até razoável (um terço da amostragem) levando em conta o universo de 30 bolsistas. A Figura 12 ilustra esses dados na íntegra. Cabe ressaltar que os licenciandos podiam marcar mais de uma alternativa nessa pergunta.

Figura 12 - Motivos de escolha pelo curso. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Também é possível fazer algumas correlações, entre elas, a alternativa de obtenção de um diploma de curso superior com a alternativa de mais chances de emprego. No Brasil, nas últimas décadas, com os incentivos de programas governamentais no campo da educação, intensificou-se a ideia de qualificação profissional como garantia de emprego, o que para Fogaça e Salm (2006, p. 43) pode representar um equívoco, e até mesmo “correr o risco de enfrentar sérios problemas de desemprego de mão-de-obra qualificada, o que representa um enorme desperdício de recursos públicos e privados”, uma vez que a oferta de emprego está intimamente ligada à economia do país (que, por sua vez, vem encontrando estagnação do crescimento nos últimos anos).

Nessa direção, Vargas em uma pesquisa realizada na UFMG sobre qualificação e mercado de trabalho evidencia que

as várias carreiras oferecem diferentes remunerações e possibilidades de progresso profissional. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam não apenas ao curso, mas também ao gênero, à etnia, à classe social, à rede de relações sociais, entre outras características do egresso. Assim o nível de escolaridade do sujeito traduzido na posse do certificado de conclusão do terceiro grau não significa, por si só, o ingresso em uma ocupação cujo conteúdo e remuneração são condizentes com a formação recebida. É preciso considerar também outros fatores (VARGAS, 2011, p.154).

Voltando aos dados da alternativa “desejo de ser professor da Educação Básica”, que

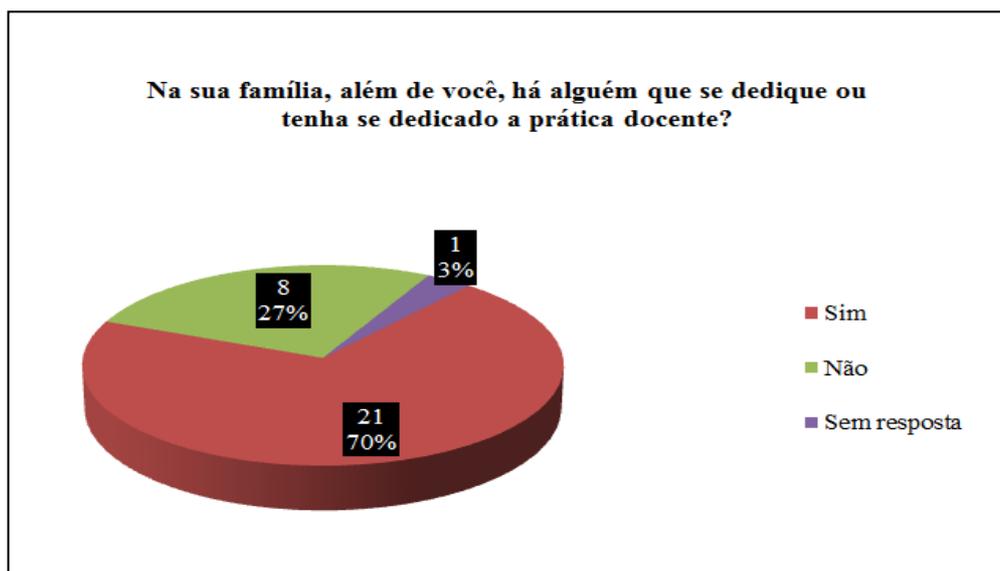
consideramos ser significativo por representar um terço das respostas, podemos supor vários fatores que levaram os bolsistas a marcarem essa alternativa. Entre eles, a escolha consciente por seguir a carreira docente, que pode significar a presença de influências advindas desde a Educação Básica, com a presença marcante de professores que serviram como inspiração além do papel da instituição escolar nesse sentido de formação identitária pela profissão (MOITA, 1992).

Sobre essa vivência e identificação com a docência e a escola construída antes mesmo de frequentar um curso de formação de professores, Garcia afirma que

existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização de investigação, pôde ter sido representante dos alunos e, por tal, assistiu a reuniões do Conselho Departamento, etc. durante esse período, os futuros professores aprendem formas de comportamento, estilo de ensino (GARCIA, 1999, p. 205).

Sobre a presença ou não de pessoas na família que exercem a docência, foi observado que a maioria (70%) dos bolsistas que optaram pela licenciatura possuem referências familiares trabalhando na área, o que também pode ter influenciado na escolha pelo curso, conforme a Figura 13.

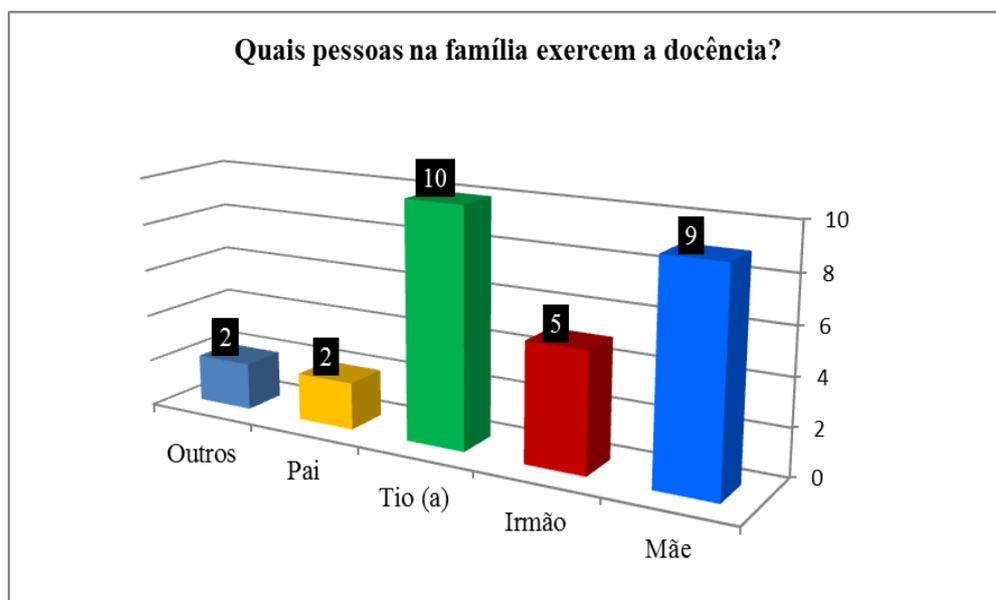
Figura 13 - Presença de parentes na docência. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Ademais, julgamos necessário especificar esse parentesco na docência, a fim de saber

qual o grau de influência na relação entre o licenciando e o integrante da família que exerce a docência. Obtemos os seguintes dados: houve predominância de Tios (as) e Mães nessa categoria. Podemos afirmar que esse tipo de influência é forte, porque a mãe é uma das principais figuras da família e os tios são parentes diretamente próximos. Questões relacionadas aos vínculos afetivos com figuras familiares também podem agir como uma influência na escolha por um curso de licenciatura, uma vez que esse fenômeno é bem recorrente na figura do professor da escola (Figura 14).

Figura 14 – Número de pessoas na família dos licenciandos que exercem a docência. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

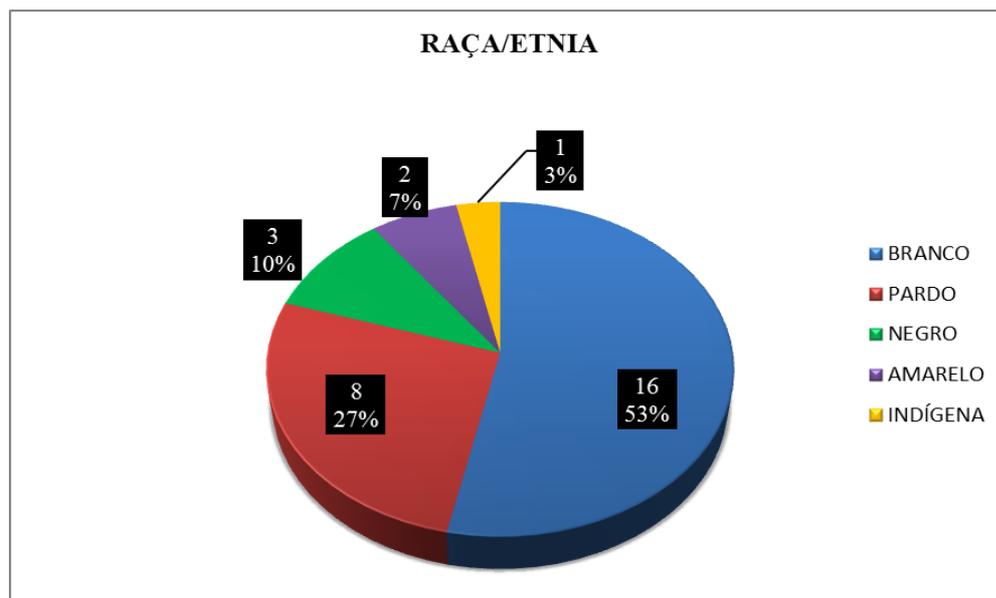


Nessa linha, como afirma Silva (2005), muitas pessoas que exercem a carreira docente hoje, vieram de família com pais ou parentes professores. Esse contato próximo influenciou na visão do que é o profissional na escola, do que é o ensino e de todo o processo educativo, levando-os a se envolver com o universo do ensinar e do aprender. Nessa direção, Delory-Momberger reforça que:

O estudo sociológico de François Dubet (1991) mostrou que as aprendizagens escolares se inscrevem e ganham sentido em uma relação de identidade e de experiência com o universo social e afetivo dos alunos: universo, ao mesmo tempo, externo ao ambiente escolar e interno à escola, uma vez que ela própria constitui um meio social produtor de papéis, valores, imagens de si e trajetórias (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 122).

Também perguntamos sobre a raça/etnia dos licenciandos (Figura 15). Houve predominância de pessoas que se declararam brancas, seguidas de pessoas que se declararam pardas. Em menor expressão, tivemos pessoas que se declararam negras, amarelas e indígenas. A partir desses dados podemos fazer aproximações com diversos levantamentos étnicos nacionais. Um deles, o de Ristoff (2013, p.24) mostra uma tabela com dados do MEC/Inep que evidencia que a segregação histórica no Brasil se manifesta nas mais variadas instâncias, inclusive no acesso ao Ensino Superior, pois em todos os cursos citados no estudo e presentes na tabela³⁶, as menores porcentagens de acesso são de indígenas e principalmente autodeclarados negros.

Figura 15 - Raça/Etnia dos bolsistas segundo autodeclaração. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Por mais que se tenha aumentado consideravelmente a matrícula de negros no Ensino Superior do Brasil nos últimos anos, “o acesso à educação superior, segundo a variável étnica, também evidencia profundas desigualdades entre os jovens brasileiros”, principalmente no que diz respeito a faixa etária encontrada nessa pesquisa (CORBUCCI, 2014, p.20).

Segundo os microdados do censo demográfico do IBGE (2010), a taxa de acesso à Educação Superior é de 28,1% para brancos, 11,1% para pardos e de apenas 9,9% para

³⁶ O estudo com a tabela pode ser visualizado no seguinte link: <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N4.pdf> Não tivemos acesso à fonte primária dos dados do MEC/Inep, pois esses dados estão disponíveis apenas para pessoas cadastradas na

negros. Dando seguimento a essa análise, os dados se tornam ainda mais desfavoráveis para os negros, quando se leva em conta os números de conclusão de cursos superiores, em que negros se formam em menor quantidade que brancos (IBGE, 2010)³⁷.

Como é sabido, os negros e índios têm menos acesso ao Ensino Superior e apresentam dificuldades de conclusão nesse grau, por isso, no nosso estudo podemos perceber uma fração desses licenciandos que expressam essa afirmativa, uma vez que apenas três bolsistas se declararam negros e apenas um bolsista se declarou indígena, sendo a grande maioria composta de bolsistas brancos seguidos de bolsistas pardos. A respeito desses últimos ainda são evidenciados dados nacionais razoavelmente mais favoráveis, se comparados a negros e indígenas (Figura 15).

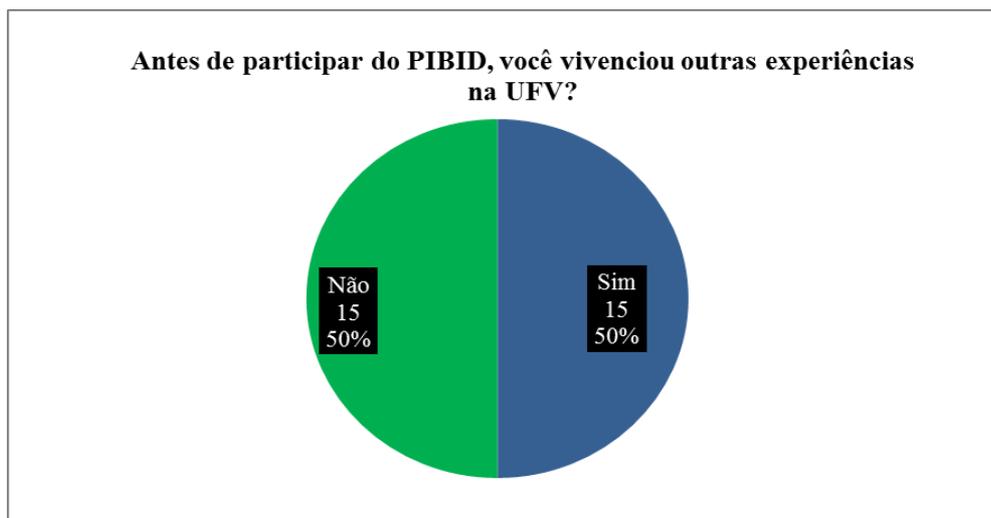
Em outra parte do questionário, foram feitas perguntas referentes à atividade acadêmica dos bolsistas, porque julgamos necessário saber o nível de participação em atividades extracurriculares dos bolsistas antes e durante sua atuação no PIBID. Conhecer sobre esses dados é importante, pois pode representar um indício de dedicação à carreira estudantil na academia.

Quando questionados se antes de entrar no PIBID os bolsistas vivenciaram outras experiências acadêmicas na universidade, metade (50%) afirmou ter participado, contra outra metade (50%) que afirmou não ter participado. Podemos então concluir que, para uma parte, o PIBID está sendo a primeira atividade acadêmica extracurricular vivenciada pelos licenciandos (Figura 16).

plataforma.

³⁷ O censo demográfico do IBGE/2010 pode ser conferido no seguinte link: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>

Figura 16 - Experiências dos licenciandos antes de ingressar no PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Àqueles que já participaram de atividades acadêmicas, perguntamos quais foram essas atividades antes de entrar para o PIBID. Houve predominância de Projetos de Extensão e de atividades de Iniciação Científica. Pode-se dizer que, em relação à atividade de iniciação científica, este era um resultado esperado, uma vez que, se tratando do curso de Ciências Biológicas, é muito comum a presença de vários laboratórios e diversos tipos de pesquisa nas universidades do país; portanto, é esperado que alunos do curso se interessem e trabalhem nesses laboratórios.

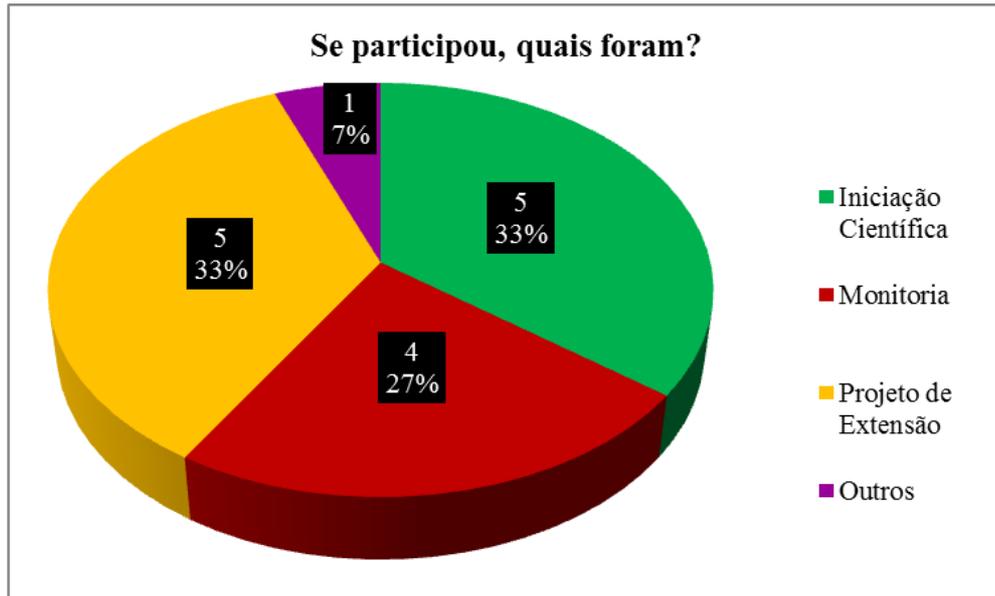
Como os programas de iniciação científica começaram há mais tempo³⁸ nas universidades brasileiras, eles consolidaram uma forte identidade relativa à atividade de pesquisa nos cursos das áreas biológicas. Dessa forma, os professores desses cursos acabaram por inspirar cada vez mais o maior prestígio dessa atividade em detrimento da atividade docente, como afirmam Diniz-Pereira (2010) e Leite (2006).

Assim como a proposta das bolsas de iniciação, a docência do PIBID veio muitos anos depois a se institucionalizar. Foi somente a partir de 2007 que se ampliou em nível nacional o incentivo à docência, uma vez que essa modalidade se dava apenas em situações isoladas no país, partindo de iniciativas próprias de algumas universidades. Pelo recém-lançamento do PIBID como Programa de incentivo à docência, e pela forte tradição da pesquisa na UFV, é

³⁸ O PIBIC/CNPq completou 25 anos de institucionalização na UFV, em 2013.

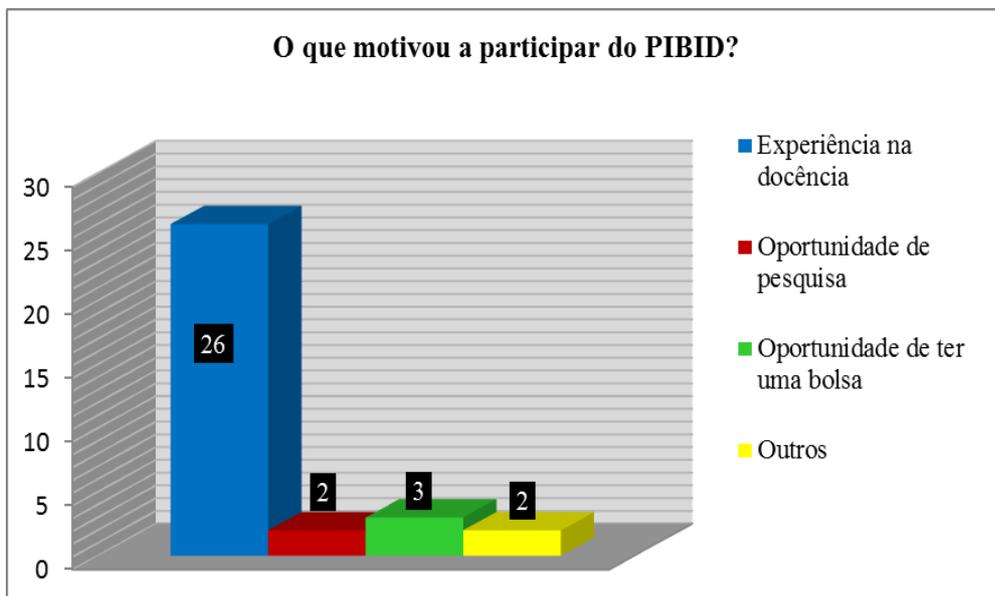
comum que no curso de Ciências Biológicas muitos alunos, até mesmo da licenciatura, optem por experimentar alguma atividade ligada à Iniciação Científica ou a Projetos de Extensão presentes na universidade (Figura 17).

Figura 17 - Experiências vivenciadas antes de ingressar no PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Dando seguimento a essa temática de participação em projetos posteriores ao PIBID, foi questionado o que motivou os bolsistas a participarem do Programa (Figura 18).

Figura 18 - Motivação para participar do PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Esclarecemos que houve um equívoco por parte de um dos bolsistas, que marcou mais de um item nessa questão. Portanto, os dados não fecharam em 30 respostas, e não achamos necessário retirar as respostas que foram marcadas além do permitido, a fim de evitar controvérsias. Entretanto, esse equívoco não comprometeu a análise dos dados, em que houve predominância da alternativa “experiência na docência” como fator mais motivador de ingresso no Programa.

Também em menor expressão, foi destacada a resposta relativa à “oportunidade de ter uma bolsa”. Essa resposta possivelmente pode estar relacionada ao valor³⁹ da bolsa, que em nível de graduação, representa um auxílio bem-vindo, pois muitos desses bolsistas “são de fora” e moram nos alojamentos com auxílio-moradia da universidade ou dividindo o aluguel em repúblicas na cidade; não trabalham e precisam recorrer aos pais como reforço de renda, para assim garantir seu sustento para os estudos.

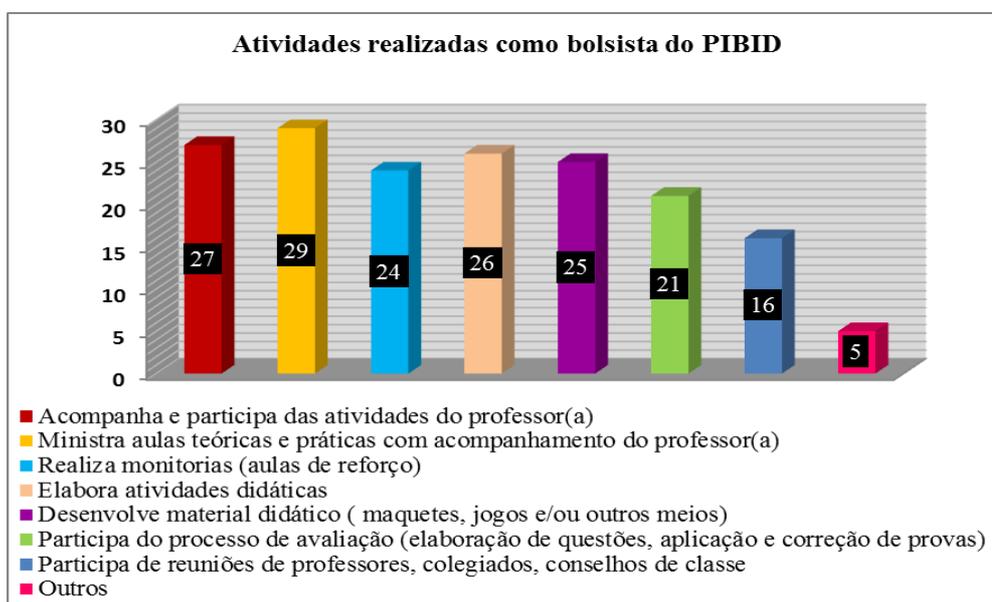
A “oportunidade de pesquisa” é a alternativa de resposta que se apresenta em menor número. Sugerimos a hipótese que isso se deu porque apenas alguns bolsistas se informaram sobre os objetivos do PIBID e viram neles a oportunidade de pesquisar na área da educação; os demais, provavelmente, pensaram que por se tratar de docência não haveria espaço para pesquisa.

A alternativa “outros” compreendeu motivos bem específicos como “conhecer a realidade escolar” e “obter um contato mais direto com a escola”. Dessa forma percebemos que essas respostas convergem para a alternativa de experiência na docência, uma vez que ampliar esse contato com a escola significa querer se aprofundar mais na área de ensino.

No tocante às atividades que o bolsista realiza no PIBID (Figura 19), foram explicitadas as mais variadas na alternativa referente a isso. A mais escolhida pelos bolsistas foi ministrar aulas teóricas e práticas com o acompanhamento do professor. Isso não era esperado, uma vez que os professores das escolas deveriam agir como coformadores dos licenciandos no ambiente escolar (CAPES, 2012).

³⁹ O valor da bolsa do PIBID para o licenciando é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês.

Figura 19 – Atividades realizadas no PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

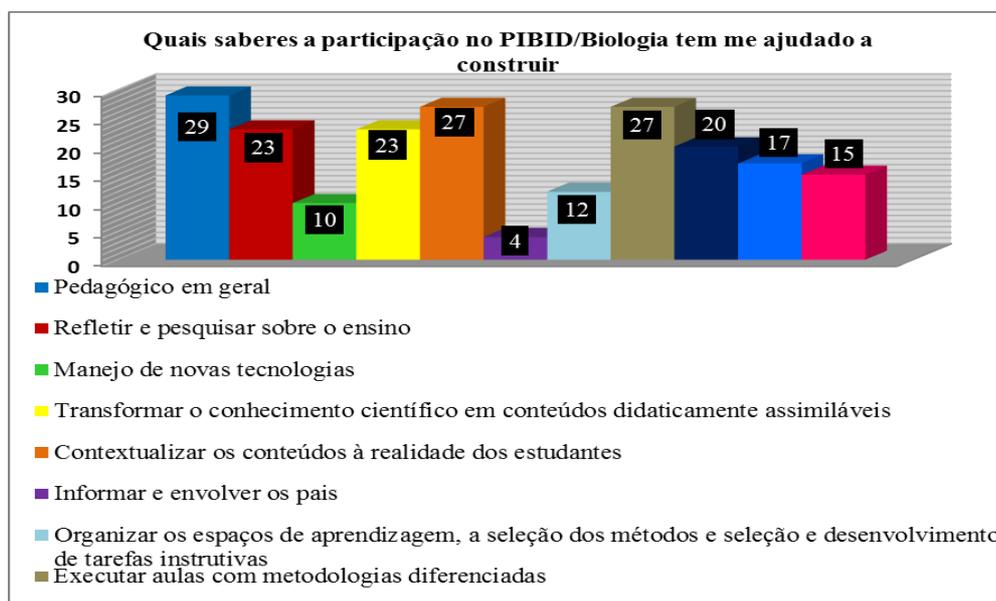


Todas as alternativas evidenciadas no gráfico já são previstas no subprojeto de área do PIBID/Ciências Biológicas da UFV. Entretanto, ainda foi necessário compreender o detalhamento sobre a frequência e desenvolvimento dessas atividades, fato que só pôde ser esclarecido depois que realizarmos as entrevistas⁴⁰ com os 9 bolsistas selecionados.

Também obtivemos os primeiros indícios dos saberes que os bolsistas julgam construir na sua participação no Programa (Figura 20). Damos destaque para o “saber pedagógico em geral”, mencionado pela maioria (29 respostas) dos bolsistas, seguido pelo “contextualizar os conteúdos à realidade do aluno” (27 respostas). A essas duas alternativas, podemos direcioná-las às noções de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) e mediação didática (ROLDÃO, 2011). Isso porque seriam atributos que garantiriam a formação de um bom professor. Todavia, ainda consideraremos esses dados apenas como indícios, a ser mais bem investigados a partir dos dados das entrevistas.

⁴⁰ As entrevistas podem ser lidas no Capítulo V dessa dissertação.

Figura 20 – Saberes construídos no PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



“Executar aulas com metodologias diferenciadas” também ganhou destaque (27 respostas), isso porque é uma das propostas do PIBID e do subprojeto de Ciências Biológicas da UFV. A princípio, nos parece que os bolsistas estão trabalhando muito de acordo com esse objetivo, pois encontramos várias menções nas respostas abertas sobre os processos de inovação metodológica.

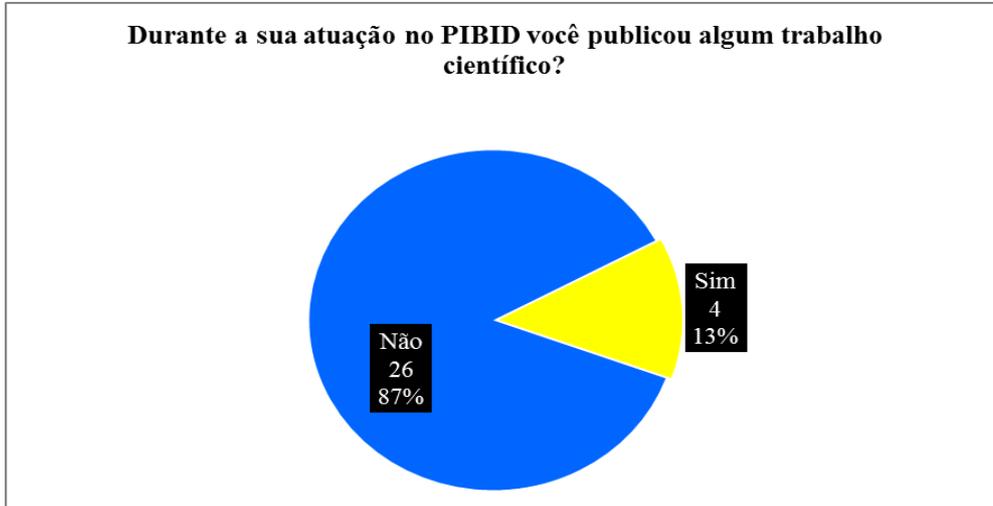
Em menor frequência, nessa pergunta, foi obtido “informar e envolver os pais” (4 respostas) e o “uso de novas tecnologias” (10 respostas). Sobre a primeira, podemos inferir que a relação com os pais fica mais sobre responsabilidade da escola e dos professores, raramente tendo participação dos licenciandos, que, por estarem em formação, não são chamados para lidar com essa questão que é considerada mais delicada no ambiente escolar. Sobre a segunda, nos aparece como uma surpresa, pois nos princípios gerais do PIBID existe o incentivo às novas tecnologias⁴¹ e inovações metodológicas; parece-nos haver, pois, uma carência particular, ou seja, o subprojeto pouco estimula essa modalidade.

Para compreender se essas atividades realizadas no PIBID estavam gerando produções científicas, fizemos uma pergunta sobre isso. O resultado foi desfavorável: apenas quatro bolsistas afirmaram ter publicado resumos e relatos de experiência em eventos locais,

⁴¹ Objetivo número IV - 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 (grifo nosso).

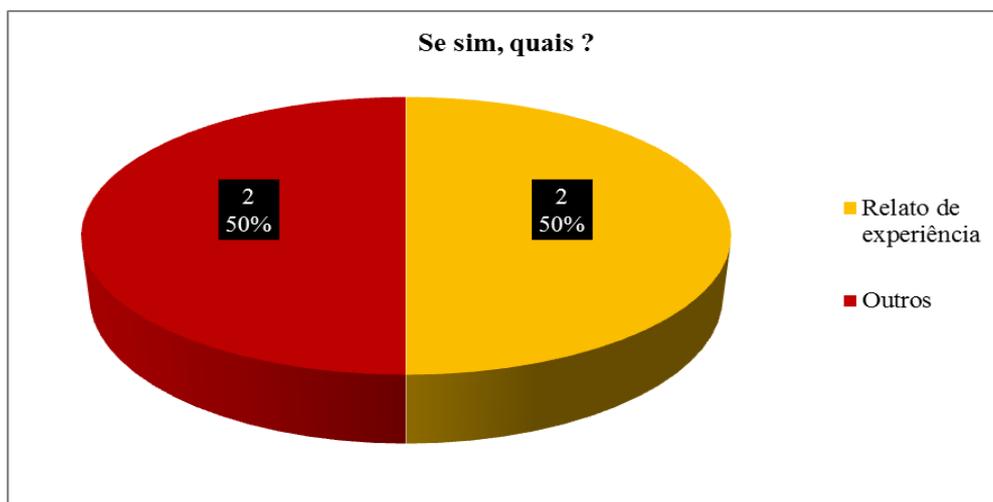
realizados na universidade. Os resultados podem ser vistos nas Figuras 21 e 22.

Figura 21 - Presença de publicações realizadas no PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



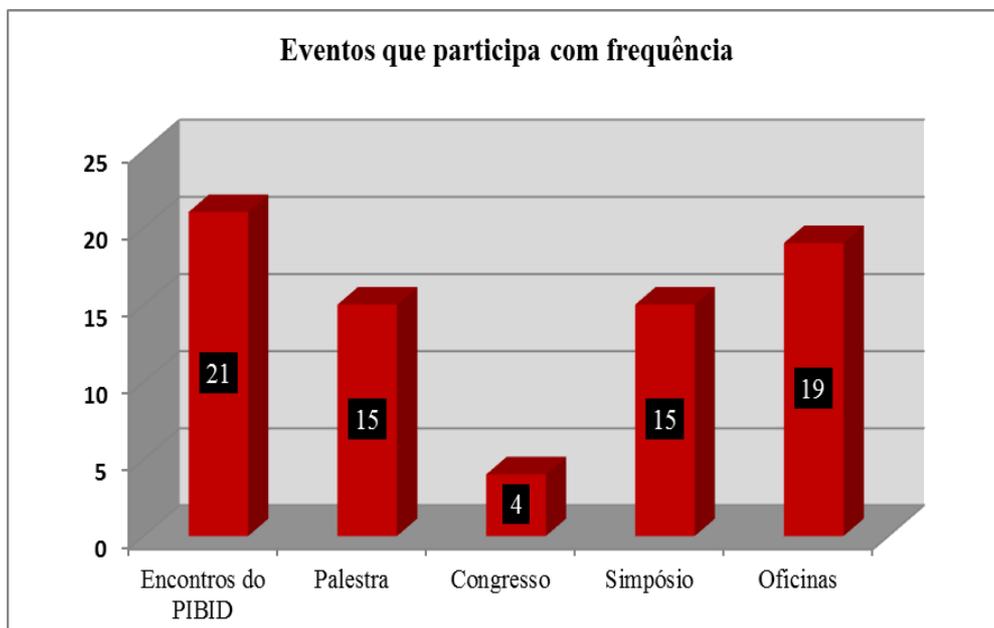
Entendemos que sobre esse resultado, ainda é cedo para se tirar qualquer conclusão, mas nos parece que pode ocorrer pouco incentivo por parte da coordenação do subprojeto referente à produção científica, que é uma das exigências da CAPES. Nas respostas abertas, essa falta de publicações parece gerar certo descontentamento por parte dos bolsistas, que a todo instante mencionam a necessidade de haver mais momentos de incentivo a produção de artigos, relatos e resumos científicos para que esses enriqueçam mais os seus currículos.

Figura 22 – Relação dos tipos de trabalhos publicados. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Nessa mesma linha, perguntamos sobre a participação dos bolsistas em eventos Acadêmicos (Figura 23). O que se mostrou destacado “foram os encontros do PIBID”. Pela recorrência na escolha da alternativa e pela baixa produtividade científica do grupo, concluímos que esses encontros se tratam das reuniões semanais em que os bolsistas participam, e não eventos acadêmicos do PIBID que possibilitem a troca de informações e apresentação de trabalhos.

Figura 23 - Eventos em que o bolsista participa. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Outra alternativa de destaque pelos licenciandos foi a participação em oficinas. Sobre esse dado temos um resultado controverso, uma vez que pode ter sido interpretado como as oficinas que esses bolsistas realizam com os alunos na escola e não oficinas de aprendizagem que são ofertadas em eventos universitários. Pudemos formular essas conclusões porque nas respostas abertas, muitos bolsistas se queixaram da falta de oficinas formativas no programa.

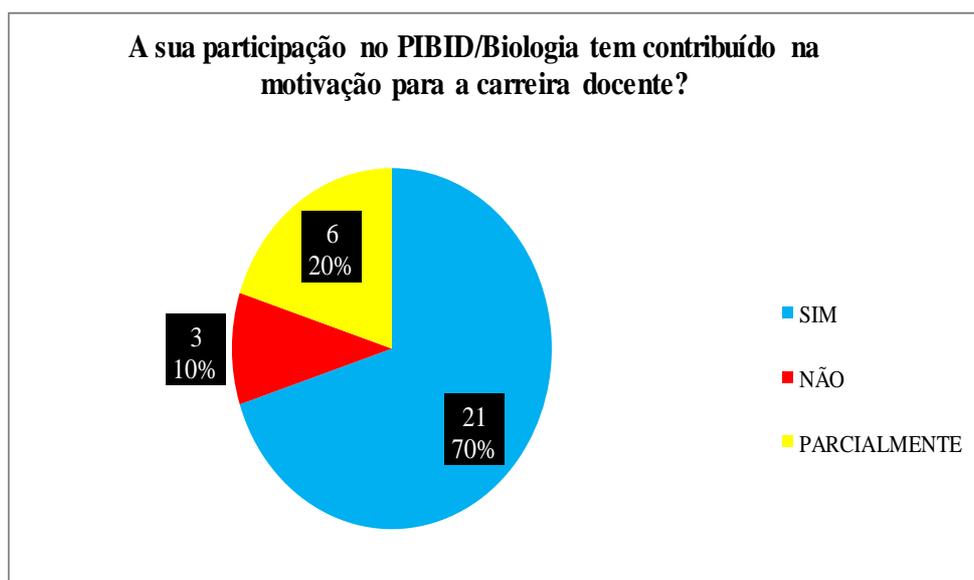
Simpósios e palestras também obtiveram a mesma representação numérica com uma boa quantidade, todavia, ainda é necessário saber quais os assuntos abordados nesses eventos - se são voltados para área da formação docente ou para a área específica de Ciências Biológicas. Pelo contexto o qual já conhecemos até então sobre o PIBID da UFV, acreditamos se tratar mais sobre palestras e simpósio da área específica.

4.1 Análise das respostas abertas do questionário

Para iniciar as questões abertas no questionário fizemos uma pergunta geral, objetivando saber se a participação no PIBID tem contribuído na motivação para a carreira docente. A pergunta foi: “A sua participação no PIBID/Biologia tem contribuído na motivação pela carreira docente? Justifique”. Conforme as respostas foram obtidos os dados mostrados na Figura 24.

Nas justificativas dessa pergunta, apenas 3 licenciandos (10%) afirmaram que o PIBID não havia contribuído na motivação de seguir a carreira docente. Nessas respostas negativas, ficaram claras que eles não queriam ser professores, ou, se sim, apenas em nível superior. Descartamos essas respostas na segunda parte da análise do questionário, uma vez que não haveria relevância e nem junção para nenhuma das categorias que criamos.

Figura 24 – Respostas referentes à motivação proporcionada pelo PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2014.



Prosseguindo com as justificativas da mesma pergunta, pudemos verificar as percepções iniciais dos licenciandos sobre as motivações docentes adquiridas no PIBID, além de elaborar mais 3 (três) perguntas abertas. Dessas, uma objetivava perceber os pontos positivos do Programa, e as demais foram relacionadas às críticas e sugestões de melhoria no PIBID - todas essas de acordo com as opiniões dos licenciandos.

A aplicação dessas questões possibilitou a elaboração do roteiro de entrevista, pois a partir das respostas que obtivemos, conseguimos perceber algumas tendências que deveriam

ser mais bem exploradas na parte das entrevistas. Sabemos que o que foi alcançado nessa parte se tratou de indícios primários, mas consideramos sua importância, uma vez que nos serviu como uma visão geral sobre as motivações dos bolsistas, os trabalhos realizados no Programa e as inquietações que esses mantiveram com o PIBID/Ciências Biológicas.

Para interpretar as informações obtidas nessas perguntas, utilizamos da Análise de Conteúdo (Franco, 2005) como ferramenta de sistematização e análise dos dados. Como sugerimos na metodologia, adotamos essa técnica como principal ferramenta de compreensão das respostas, principalmente por nosso trabalho se tratar de uma pesquisa social, na qual “não existe objeto de pesquisa”, e sim um processo de desenvolvimento mútuo entre pesquisador e pesquisado (RICHARDSON, 2012, p. 219).

Também é importante ressaltar que as frequências obtidas nas categorias que elaboramos, se referem ao número de motivos explicitados pelos licenciandos nas respostas às perguntas e não ao número total de licenciandos, ou seja, algumas respostas de alguns licenciandos se repetiram mais de uma vez em categorias diferentes. Nesse sentido, julgamos que nossa análise possa ser julgada fidedigna, porque não nos limitamos em considerar um único sentido atribuído pelos licenciandos nas suas respostas, mas sim observando que uma mesma resposta pode conter diferentes sentidos atribuídos que irão compor as categorias - todas elas sistematizadas e distribuídas nos agrupamentos categóricos da nossa análise. Mantivemos essas mesmas orientações na exploração dos dados da entrevista.

Na primeira questão, retomando as justificativas positivas de 21 licenciandos que afirmaram que o PIBID contribuiu na motivação de seguir a carreira docente (cf. Figura 24), os motivos explicitados foram classificados de acordo com os sentidos atribuídos pelos licenciandos, em cinco categorias temáticas (Quadro 2).

MOTIVOS EXPLICADOS PELOS LICENCIANDOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA MOTIVAÇÃO PARA A CARREIRA DOCENTE.		
Licenciandos	Número	Porcentagem
Motivos explicados		(%)
<p>Relacionados ao processo de ensino/aprendizagem. <i>“Com certeza, através da participação do PIBID pude ter experiência em sala de aula [...]”</i></p> <p><i>“Sim. O PIBID tem me dado muita força e motivação a seguir a carreira docente. Ele vem em encorajando a buscar a cada dia novos métodos de ensino-aprendizagem”.</i></p>	10	28,57%
<p>Relacionados ao conhecimento da realidade escolar. <i>“Sim, porque através do programa você passa a ter contato direto com a escola [...]”</i></p> <p><i>“Sim, apenas o fato de já estar em contato com a realidade escolar [...]”</i></p>	9	25,71%
<p>Relacionados à profissão e a carreira docente. <i>“Sim. O PIBID coloca os bolsistas para lidar com as dificuldades que estão no dia-dia na vida de um professor”.</i></p> <p><i>“[...]estou aprendendo muito sobre o ensino no Brasil, sobre a vida e deveres de um professor [...]”</i></p>	9	25,71%
<p>Relacionados à relação professor-aluno. <i>“[...]importância de está mais próxima da escola e da relação professor-aluno-bolsista”.</i></p>	5	14,28%
<p>Relacionados à segurança como docente. <i>“Sim; Porque agora tenho mais segurança na sala de aula[...].”</i></p>	2	5,71%

Quadro 2- Contribuições do PIBID na motivação para carreira.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Dentre elas, houve predominância de motivos relacionados *ao processo de ensino aprendizagem* da profissão docente. Essa categoria obteve 28,57% de recorrência (10 repostas mencionaram essa categoria), emparelhadas com 25,71% contribuições relacionadas *à profissão e a carreira docente e ao conhecimento da realidade escolar*, que aparecem em segundo lugar com 9 repostas cada.

No que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem da docência, podemos sugerir

algumas hipóteses para explicar esses resultados. Entre elas, ganha destaque o fato do PIBID servir como um estímulo, justamente por permitir que os licenciandos conheçam o trabalho do professor. A partir do momento que esses passam a praticar a docência, é esperando que se sintam motivados a aprender mais sobre o aperfeiçoamento de suas práticas. Cabe destacar que esse resultado é coerente com um dos objetivos do PIBID, o que pode indiciar a adequação das ações desenvolvidas pelo PIBID/Ciências Biológicas à filosofia do Programa⁴².

Com relação à categoria “conhecimento da realidade escolar”, essa ganhou destaque na nossa pesquisa até então. Não só nessa pergunta, mas em outras ocasiões essa característica ficou evidente, conforme indicado nas respostas relativas aos motivos de participação no Programa. Também percebemos que ela está de acordo com os objetivos do programa, e isso representa um aspecto positivo.

Em relação a essa resposta, podemos sugerir que os licenciandos optam pelo ingresso no PIBID provavelmente porque o programa dispõe de mais tempo na escola, e isso pode representar uma vivência mais formativa que o estágio supervisionado. Por isso, existe toda essa referência por parte dos licenciandos ao conhecimento da realidade escolar.

Quando classificamos a categoria profissão e carreira docente, intencionamos englobar as respostas que mencionassem o aprendizado dos bolsistas em relação ao trabalho diário que um professor exerce na rotina de uma escola. Esse também representa outro objetivo do programa⁴³.

Também encontramos, em menor proporção, mas ainda assim de forma relevante, respostas relacionadas à relação professor-aluno (14,28%) e segurança como docente (5,71%). Ambas podem ser interpretadas como uma consequência das questões de maior predominância discutidas anteriormente. Isso porque, quando se insere no espaço escolar, conhece-se a realidade e busca-se o aperfeiçoamento das ações como professor. Nessa situação, é esperado que a relação professor-aluno apareça como um dos elementos centrais do processo de ensino aprendizagem, capaz de conferir maior segurança como docente.

Chamamos a atenção para o fato de não colocarmos todas as respostas dentro dos quadros porque esses ficariam muito extensos. Optamos por colocar apenas alguns

⁴² Objetivo IV - 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.

⁴³ VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013).

indicadores para ilustrar nosso sistema de categorização, seguindo as instruções de Franco (2005).

Também, julgamos importante que os bolsistas especificassem quais seriam os pontos positivos do programa. Diferente da outra pergunta, mais voltada para as contribuições e motivações, nessa questão intencionamos obter relatos de características que os bolsistas considerassem favoráveis para sua formação no programa (Quadro 3).

PONTOS POSITIVOS EXPLICITADOS PELOS LICENCIANDOS		
Licenciandos	Número	Porcentagem
Respostas explicitadas		(%)
Relacionados à experiência na docência (experiências metodológicas por meio do desenvolvimento de projetos, etc...). <i>“Eu aprendi a ter domínio de sala e aprendi a lidar com os alunos fora e dentro do ambiente escolar”.</i> <i>“Experiência em sala de aula, oportunidade de desenvolver metodologias”.</i>	17	41,46%
Relacionados ao contato próximo com a escola e seus atores (inserção no cotidiano escolar e relações com alunos e professores). <i>“A aproximação como os alunos, a [...], o contato com a escola e o corpo docente”.</i> <i>“Com o PIBID você tem contato com o meio escolar [...]”</i>	12	29,26%
Relacionados à gestão do programa. <i>“As atividades são diversificadas e ajudam na nossa formação”.</i> <i>“Ser orientado por supervisores e coordenadores de como agir em situações complexas”.</i>	9	21,95%
Relacionados à experiência e carreira docente. <i>“[...]descobre se é isso que você quer, serve de experiência para nossa formação”.</i> <i>“Experiência na carreira docente. Incentivo a carreira. Carinho pela profissão e pelos alunos”.</i>	3	7,31%

Quadro 3 – Pontos positivos do PIBID.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A categoria predominante nas respostas dos licenciandos foi a relacionada à *experiência na docência* (41,46%). Mais uma vez, observamos o PIBID como importante

meio de aperfeiçoamento profissional. Nessa categoria, a maioria (41,46%) das respostas evidenciou as experiências metodológicas e o desenvolvimento de projetos - todos esses voltados para a aprendizagem de atuação de um docente. Essa experiência na docência se dá quando o bolsista assume as responsabilidades de um professor, e assim passa a perceber os significados de sua prática, sendo um importante mecanismo de desenvolvimento da identidade docente (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Em uma categoria semelhante, mas em menor expressão (7,31%), obtivemos respostas relacionadas à *experiência e carreira docente*, na qual ficou mais marcante o PIBID como um leque de perspectivas, como uma abertura de possibilidades de seguir a carreira docente, não se resumindo a questões meramente metodológicas de atuação profissional.

Como uma espécie de reforço de uma categoria destacada na questão anterior, pode ser observado no Quadro 3, indicadores relacionados ao contato próximo com a escola e seus atores como um dos pontos positivos do programa destacado pelos licenciandos (29,26% das respostas). O interessante é que, por essa característica, como já vimos anteriormente, ser um dos objetivos do programa, ela é sempre ressaltada como grande distinção do PIBID. Mesmo que o estágio supervisionado do curso busque essa meta, é com o PIBID que ela ganha destaque.

Com 21,95% do total dos motivos explicitados, a *gestão do programa* foi bem elogiada. Grande parte dos licenciandos deu créditos à forma como o Programa é conduzido, e, consideraram isso como uma das influências positivas para o aperfeiçoamento da própria prática. Fatores como a boa relação entre a coordenação institucional e os professores supervisores das escolas foram mencionados nas 9 respostas que agrupamos para essa categoria. Entretanto, percebemos que existe uma incoerência nessas afirmações, pois, como veremos logo a seguir, o maior número de críticas também estão voltadas para a gestão do Programa (detalhes que iremos explorar mais por ocasião da realização das entrevistas).

Uma outra questão refere-se às críticas dos licenciandos em relação ao Programa (Quadro 4). A essa questão demos bastante ênfase, de modo que utilizamos a presença de críticas como um critério de seleção dos licenciandos para a entrevista. Julgamos dessa forma por considerar que aqueles que não tinham nenhuma crítica ao PIBID não possuíam uma visão sensata das condições de execução do mesmo, ou se tinham, não queriam se comprometer em dizê-las, o que significa pouca relevância para o nosso trabalho (16,66% das respostas).

CRÍTICAS EXPLICITADAS PELOS LICENCIANDOS		
Licenciandos	Número	Porcentagem (%)
Críticas explicitadas Relacionados aos recursos materiais e planejamento das atividades do programa (incluem carga horária, natureza das atividades, etc.). <i>“Fica restrito em sala de aula, com pouca participação em outros projetos”.</i> <i>“Não há muita troca de saberes entre os bolsistas”.</i>	19	56,66%
Não há críticas.	5	16,66%
Relacionados à falta compromisso dos bolsistas e/ ou dos alunos das escolas. <i>“-falta de interesse de alguns alunos participantes nas escolas,</i> <i>-não cumprimento da carga horária de alguns bolsistas do PIBID”.</i> <i>“[...]A falta de comprometimento dos alunos atrapalha o desenvolvimento das atividades”.</i>	2	6,66%
Relacionados à seleção das escolas. <i>“Deveriam ter um critério mais rigoroso ao selecionarem as escolas, pois há professores que não são a favor dos bolsistas, ou simplesmente querem que eles os substituam[...]”</i>	2	6,66%
Relação entre coordenação e bolsistas. <i>“[...]E nós bolsistas não temos muita autonomia e muito menos voz”.</i> <i>“[...]relação vertical e hierarquizada com que os bolsistas somos tratados e não como companheiros de profissão”.</i>	2	6,66%

Quadro 4 – Críticas ao PIBID.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A categoria mais recorrente (56,66%) se refere às críticas relacionadas aos *recursos materiais e planejamento das atividades do programa*. Nessa categoria, incluímos: a carga horária, que muitos consideraram restrita à sala de aula; a natureza das atividades do programa, cuja finalidade foi questionada pelos licenciandos; a administração dos recursos materiais (em que alguns bolsistas afirmaram faltar microscópios e outros equipamentos para fins didáticos); e o que mais chamou a atenção: a falta de troca de saberes entre os bolsistas. É interessante ressaltar essa preocupação com a socialização dos trabalhos no Programa, uma vez que esse objetivo faz parte da proposta geral do PIBID. Essa parte foi melhor explorada no roteiro de entrevistas, visando obter dados mais detalhados sobre o mesmo.

Nas demais críticas, nós percebemos que houve um número equiparado de respostas (3 respostas com 6,66%), relacionadas à falta de compromisso com os bolsistas e alunos da escola e seleção da escola. Na primeira, os motivos se referem ao fato de que alguns licenciandos não se empenham no Programa; da mesma forma, a indisciplina dos alunos das escolas também é vista como um empecilho, apesar de ser um problema recorrente atualmente nas escolas.

Em outra categoria com a mesma frequência de respostas, são observadas críticas voltadas para a gestão do programa. Nelas, os licenciandos afirmaram haver certa falta de autonomia na realização de seus trabalhos, isso porque, segundo eles, está presente uma “hierarquização” nas relações entre professor, coordenador e bolsista. Consideramos isso uma crítica relevante porque entendemos - de acordo com os objetivos centrais do programa - ser o licenciando o principal indivíduo em formação, atrelado ao fato de que a falta de autonomia pode prejudicar na sua formação.

Outra crítica sobre a gestão do programa se concentrou na escolha das escolas. Para alguns bolsistas, algumas escolas não dão o apoio necessário ao Programa, ou usam os bolsistas como “suplentes” dos professores, fato que distorce o objetivo formativo do mesmo.

Na terceira parte das respostas abertas do questionário, foi proposta uma questão sobre as sugestões de melhoria que os licenciandos tinham em relação ao Programa (Quadro 5). O interessante foi observar a relação de complementariedade dessa pergunta com a pergunta anterior, pois as sugestões são basicamente proferidas na intenção de oferecer sugestões para sanar os problemas já criticados anteriormente.

SUGESTÕES DE MELHORIA DOS LICENCIANDOS PARA O PIBID		
Licenciandos	Número	Porcentagem (%)
Sugestões dadas		
Relacionadas aos recursos materiais e planejamento das atividades do programa. <i>“Recurso para os alunos do PIBID (meio de transporte) para deslocarem até a escola”.</i>	13	40,62%
Sem sugestão.	9	28,12%
Relacionadas ao papel da escola/professores no programa. <i>“Uma maior interação entre a escola e o bolsista”.</i> <i>“Mais envolvimento da escola”.</i>	4	12,5%
Relacionadas ao acompanhamento e apoio aos bolsistas pela coordenação e pelas escolas. <i>“Uma maior flexibilidade e acompanhamento maior de supervisores, bolsistas e coordenadores [...]”</i> <i>“A coordenação deveria dar suporte aos bolsistas [...]de apoio emocional e prático”.</i>	4	12,5%
Relativas ao papel do bolsista no programa. <i>“O pibidianodeve ter mais autonomia para encaminhar seus projetos [...]”</i> <i>“Talvez uma maior autonomia dos bolsistas graduandos[...]”</i>	2	6,25%

Quadro 5 – Sugestões de melhoria ao PIBID.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Sobre sugestões de melhoria no Programa, 9 licenciandos não opinaram, o que representou um total de 28,12%. Desses, 5 corresponderam aos mesmos 5 da questão anterior, que não fizeram críticas; portanto, dispensamos sua relevância para o estudo. Os outros 4 bolsistas que se esquivaram de dar sugestões de melhoria também foram excluídos da entrevista, porque consideramos que se criticaram mas não sugeriram melhorias, também possuem pouca reflexão sobre a condução do Programa ou então se omitiram de tal fala. Este pareceu, pois, um critério adequado para escolher os bolsistas com a melhor capacidade de julgamento crítico para participarem das entrevistas.

Nesta questão, a categoria predominante refere-se aos *recursos materiais e planejamento das atividades do programa* (40,62% das respostas). Para essa categoria os licenciandos sugeriram mais recursos financeiros para eventos, atividades na escola e transportes; e também melhorias nas atividades, uma vez que alguns bolsistas consideravam a finalidade de algumas atividades desenvolvidas no programa pouco relevantes ou mal conduzidas, como, por exemplo, seminários descontextualizados nas reuniões semanais,

ambas de acordo com questões já criticadas anteriormente.

Com a mesma porcentagem e bastante inter-relacionadas, foram oferecidas sugestões referentes *ao papel da escola/professores no programa* e *ao acompanhamento e apoio aos bolsistas pela coordenação e pelas escolas*. Na primeira, os licenciandos sugeriram um maior envolvimento das escolas com o Programa, justamente como criticaram na questão anterior, pela falta de apoio nas escolas. Para a segunda, foi sugerida uma coordenação mais presente nas escolas e dando um maior suporte aos bolsistas, ao mesmo tempo sendo mais flexível e facilitando a troca de saberes.

E, por fim, em menor expressão, mas muito relevante por estar em acordo com as críticas da questão anterior consideradas importantes, foram oferecidas sugestões relacionadas *ao papel do bolsista no programa*, reivindicando maior autonomia aos licenciandos, tanto na escola como na condução de projetos próprios em parceria com a coordenação. Essas primeiras percepções sobre esse e demais temas foram consideradas centrais na elaboração do roteiro de entrevistas, uma vez que avaliamos que esses aspectos merecem uma maior investigação.

4.2 Considerações parciais

Nessa seção de considerações, daremos um maior destaque para os resultados que chamaram uma maior atenção. Começamos pelo fato do PIBID de Ciências Biológicas da UFV possuir uma maioria significativa de bolsistas que se encontram no quarto período do curso (10 licenciandos). A essa característica atribuímos valor positivo, uma vez que quanto mais precoce for a inserção do licenciando no seu ambiente de trabalho, melhor o estímulo à formação da identidade docente no mesmo. Também porque, de acordo com a grade curricular do curso, isso pode representar uma vantagem significativa quando esses acadêmicos forem realizar o estágio supervisionado – geralmente mais no final da graduação –, pois terão maior familiarização com a cultura da escola graças às suas vivências anteriores no PIBID.

Em outro resultado, percebemos o que já era esperado, a maioria (54%) das famílias dos acadêmicos de Ciências Biológicas são de baixa renda (de 1 a 3 salários mínimos). Isso, como vimos, encontra-se de acordo com as estatísticas nacionais, em que majoritariamente os cursos de licenciatura são frequentados e escolhidos por pessoas de menor poder aquisitivo e, em algumas situações, com menor capital cultural. Indo ao encontro de tais estatísticas, prevalece a maioria de licenciandas do sexo feminino (73%), resultado comum em cursos de

magistério no Brasil e no mundo (GIMENO, 1995; NÓVOA, 1995; LÜDKE, 2004).

Não podemos deixar de dar destaque no nível de escolaridade dos pais dos licenciandos, a partir do qual se percebe que o grau de instrução varia dentro do limiar da Educação Básica, que representa quase 70% em relação à fatia da soma de pais e mães que já possuem Ensino Superior completo. Ademais, ressaltamos que foram poucos os bolsistas que já pensaram em desistir do curso (apenas 30% do total), o que parece indicar convicção na escolha pela área da Biologia. Entretanto, isso parece não ter relação com o desejo de ser professor de Biologia, o que indica a importância da construção da identidade profissional, que nem sempre vem fortalecida antes da inserção no curso de formação inicial, mas pode, por meio das experiências individuais e coletivas ao longo do curso, ser despertada ou desenvolvida (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001; SELLES; FERREIRA, 2009).

Vimos que a escolha pela licenciatura provavelmente pode estar ligada ao fato de que a maioria dos licenciandos possui pelo menos uma referência na família que exerce a docência (70% dos acadêmicos). Acreditamos que, de alguma maneira, isso pode ter exercido influência na escolha, mesmo que indiretamente. Em outro dado mais dramático e condizente com as estatísticas nacionais, vimos que mais de 50% dos licenciandos se declararam brancos. Isso não é o foco de nosso trabalho, mas pode fazer uma contribuição ao panorama brasileiro, pois demonstra que ainda é pequeno o número de pessoas autodeclaradas afrodescentes e indígenas nas universidades públicas, mesmo estando em vigência as políticas afirmativas de cotas há mais de dez anos⁴⁴.

Para finalizar nossa análise, evidenciamos que a maior motivação dos bolsistas na participação do PIBID se deve à busca por “experiência na docência”. Esses dados podem revelar uma escolha consciente pela aprendizagem da profissão docente, sem deixar de lado a importância da bolsa para isso. Nesse ponto, o diferencial do PIBID parece se destacar, pois espera-se que se trate de uma experiência no ambiente de trabalho real da escola, com mais tempo, com mais orientação direta e com remuneração, sendo em vários aspectos superior ao estágio supervisionado ou complementar a este. Adiante, veremos as análises das entrevistas, que são dotadas de mais riqueza de detalhes por se tratarem de um instrumento mais flexível que o questionário. Esperamos assim, poder fazer uma triangulação consistente em que se situe os dados advindos dos questionários com as entrevistas semiestruturadas e nosso arcabouço teórico, para que possamos responder nossos objetivos e hipóteses de pesquisa.

⁴⁴ BRASIL. Decreto 4.228/02. Instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas. **Diário Oficial da União** de 14 mai. 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm > Acesso em junho de 2014.

CAPÍTULO V

ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

A seguir, vamos apresentar as análises de conteúdo da nossa entrevista com os licenciandos do PIBID Ciências Biológicas da UFV. Os resultados obtidos foram subdivididos a partir dos eixos temáticos do roteiro de entrevista semiestruturada, e esses eixos estão organizados de maneira que respondam aos objetivos específicos da nossa pesquisa. Julgamos proceder dessa maneira para facilitar a análise dos dados obtidos.

Dessa forma, temos os seguintes eixos: 5.1. O que dizem os licenciandos sobre suas motivações em participar do PIBID? 5.2. Estratégias pedagógicas desenvolvidas pela coordenação de área das Ciências Biológicas; 5.3. O PIBID e a relação teoria e prática; 5.4. O PIBID no processo de inserção e de aprendizagem da Cultura Escolar do Magistério; e 5.5 Pretensões profissionais dos licenciandos. Levamos em consideração apenas as perguntas do roteiro que mais captaram dados relativos aos objetivos de nossa pesquisa, portanto, nessa parte fizemos uma mescla das informações mais relevantes divididas em categorias que nós consideramos mais pertinentes para a Análise de Conteúdo⁴⁵.

Colocamos as falas dos acadêmicos que originaram as categorias de nossa análise no corpo do texto, com o intuito de garantir mais clareza e dinamismo na interpretação. Nós também julgamos necessário grifar, com negrito, todas as passagens que consideramos merecer destaque de acordo com as análises que fizemos naquele momento.

Com o intuito de interferir o mínimo possível nas informações, transcrevemos as falas dos entrevistados literalmente, reformulando apenas algumas expressões de conotação excessivamente coloquial. Nas transcrições, utilizamos apenas os trechos mais relevantes das falas, por isso usamos os colchetes – [...] – para indicar as supressões, no início ou no meio do texto da resposta, e tornar a leitura mais fluida. Usamos os parênteses para adicionar alguma informação omitida do contexto da resposta, ou para suprimir o nome de alguma pessoa ou local específicos citados na resposta. Para a transcrição, portanto, seguimos as sugestões propostas por Manzini (2008).

Como de costume, em qualquer tipo de pesquisa com seres humanos que envolva opiniões, utilizamos nomes fictícios para todos os nossos entrevistados, para assim assegurar

⁴⁵ Tomamos o cuidado de utilizar nas tabelas de frequência, apenas os dados mais relevantes com o objetivo de tornar a leitura mais fluida e mais objetiva. Portanto, os quadros contém um condensado de cada tópico do nosso roteiro de entrevista semiestruturado. Tais quadros podem ser lidos na seção de “Anexos”.

a ética na pesquisa científica e o sigilo da identidade de nossos sujeitos de pesquisa: os licenciandos⁴⁶ do PIBID de Ciências Biológicas da UFV.

De igual modo, e como já mencionado, garantimos o mesmo sigilo às escolas⁴⁷ em que esses bolsistas estão atuando, com o objetivo de proteger a imagem dos supervisores de área, alunos e demais funcionários de tais estabelecimentos. Asseguramos também, que todas as entrevistas realizadas foram com consenso de seus entrevistados, que por razões solidárias resolveram contribuir com o nosso estudo.

Abaixo das falas, entre parênteses, encontram-se os dados referentes ao nome (fictício) do licenciando bolsista, período da graduação que se encontrava matriculado no momento da entrevista, escola em que atuava no âmbito do PIBID e o tempo de atuação em meses no programa. No quadro abaixo, encontram-se as informações de nossos entrevistados (Quadro 6).

Bolsista	Idade	Tempo de atuação no PIBID (meses)	Período em que estava cursando	Escola em que atua
Cármem	----	27	10º	B
Dário	22	24	8º	C
Helena	27	13	8º	B
Jorge	22	30	11º	A
Juvenal	27	24	9º	C
Magda	23	28	10º	A
Mônica	23	6	8º	A
Raúl	22	13	10º	B
Susane	26	26	10º	A

Quadro 6- Caracterização dos participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

⁴⁶ Todos os licenciandos entrevistados estão matriculados na licenciatura noturna, na qual a grade do curso pode ser conferida na seção de “Anexos”.

⁴⁷ Como já foi dito anteriormente, na seção “O PIBID de Ciências Biológicas da UFV”, as escolas receberam os seguintes nomes: ESCOLA A, ESCOLA B e ESCOLA C.

5.1. O que dizem os licenciandos sobre suas motivações em participar do PIBID?

Como o objetivo da nossa pesquisa se trata de investigar as implicações do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UFV, julgamos imprescindível saber quais as aspirações que levaram esses licenciandos a escolher participar do Programa. Para tanto, buscamos nas entrevistas com os acadêmicos selecionados realizar uma pergunta que contemplasse suas motivações, expectativas de aprendizagem no PIBID e se o Programa estava atendendo a tais expectativas.

Quando perguntamos aos 9 licenciandos sobre o que os motivaram a participar do PIBID, a “experiência em sala de aula” esteve presente na fala de 8 entrevistados. Por isso, percebe-se que o PIBID é visto pelos participantes como uma oportunidade de proporcionar experiência em sala de aula (Quadro 7, nos Anexos).

Também cabe destacar a recorrência desses dados quando os comparamos com os obtidos pelos questionários. Quando perguntamos para os 30 licenciandos do PIBID Ciências Biológicas quais as motivações os levaram a ingressar no programa, obtivemos a maior parte (26 respostas) referentes à “Experiência na docência” (cf. Figura 18).

Os dados encontrados na nossa pesquisa, que evidenciam essa busca dos licenciandos por experiência na docência corroboram com a pesquisa de Ambrosetti et al. (2013). Em seu trabalho realizado com participantes do PIBID, as autoras observaram que os motivos que levaram esses licenciandos a ingressarem no programa foi a percepção das insuficiências de inserção profissional durante o curso.

Também seguindo a mesma linha, Gatti et al. (2014) destacaram, em estudo de abrangência nacional, a experiência na docência como um dos principais motivadores de entrada no PIBID por parte dos acadêmicos de diversos cantos do país. Nota-se que existe entre os estudantes de licenciatura, certa preocupação em conhecer as realidades escolares em que futuramente pensam em atuar.

Em partes, trazendo para a particularidade do nosso universo de estudo, também podemos considerar que muitos desses licenciandos de Ciências Biológicas se encontram envolvidos em projetos de pesquisa, trabalhos em laboratório nas áreas específicas da Biologia, e, portanto, veem no PIBID a chance de conhecer mais a fundo o cotidiano da profissão para qual estão se preparando. Isso é notável na seguinte fala de Raúl:

“Então, quando eu entrei no PIBID, eu não tinha experiência nenhuma na área de educação, eu sempre tinha mexido com a parte da pesquisa. Então eu queria ver como era de fato tá na sala de aula mesmo. Pra ter essa

experiência antes de formar sabe?” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Sobre a importância de se aproximar da realidade da profissão, Mônica, para quem ser professora sempre foi uma “segunda opção”, pondera que foi ao longo do curso que notou afinidade pela área de ensino, e que a partir disso viu no PIBID a oportunidade de aproximação com a profissão docente. Na sua fala, a entrevistada afirma que:

“[...] o PIBID seria o lugar que mais me aproximaria da área da educação. Que mais me faria vivenciar a realidade ali, que eu escolhi enquanto uma profissão futura.[...] por conta de aproximação mesmo do que eu escolhi como profissão”(Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Por outro lado, Cármen apresenta outra perspectiva em relação à profissão docente. Essa licencianda afirma que “sempre gostou de educação e sempre quis ser professora”, e a partir do momento que surgiu a oportunidade de ingresso no PIBID, ela vislumbrou a experiência como fator principal de sua motivação, pois seria um programa que iria dar subsídios para seu aperfeiçoamento profissional na docência. Cármen afirma o seguinte:

“[...] participei do projeto PIBID mesmo por experiência, né? Me deu experiência de tá participando de projetos, tá atuando em sala de aula em contato com o dia a dia da escola. Isso é, pra gente, enriquecedor”(Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

Em todas essas narrativas é possível percebemos o PIBID como o “lugar” da experiência, o que produz uma valorização ao Programa no contexto da licenciatura, uma vez que se pode ingressar no PIBID antes do estágio supervisionado, que fica relegado à parte final do currículo do Curso de Ciências Biológicas. Essa análise é reforçada a partir das seguintes falas:

“[...] Então eu sempre tive vontade de participar do PIBID, né? Pra poder ter uma experiência assim com a escola, com o ambiente escolar ali, com a profissão e já vendo como é que é mesmo, já dando uma familiarizada [...]” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

“Bom... é... eu sempre quis ter experiência assim em escola, dando aula, e... eu sempre quis dar aula, então pra isso eu acho que é necessário você ter uma experiência. E quando eu entrei no PIBID se eu não me engano eu ainda não fazia os estágios da licenciatura não, eu ainda não sabia que a gente daria aula [...]” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

Nessas falas, podemos perceber o tom do desejo de adquirir experiência como o principal motivo de ingresso no PIBID, o que consideramos importante, pois é provável que esse interesse de entrar e logo em seguida passar a vivenciar a prática docente aja como um princípio facilitador da construção da identidade profissional, uma vez que esses licenciandos passarão a vivenciar experiências ligadas à Docência Escolar⁴⁸ (SELLES; FERREIRA, 2009).

Na mesma pergunta, classificamos outras categorias. Uma dessas, que também ganhou destaque, foi “a importância da bolsa”. Essa categoria já era esperada, já que se trata de um dos atrativos do Programa que serve como uma espécie de garantia para diminuir a taxa de evasão dos cursos de licenciatura, e esteve explícita na fala de 5 bolsistas apresentadas a seguir:

“Então... eu sempre tive vontade de participar do PIBID né? Pra poder ter uma experiência assim com a escola, com o ambiente escolar ali, com a profissão e já vendo como é que é mesmo, já dando uma familiarizada... é... **tem a parte da bolsa também, né? Que dá uma ajuda boa pra gente ficar aqui [...]**” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

“[...] eu queria dar aula, mas eu não sabia como que era, se eu ia gostar de verdade ou não. E aí era por isso que eu quis tentar **e também por causa da bolsa que... ia ser uma grande ajuda, pra gente. Isso aí não tem como negar que não é também**” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

“Experiência. E currículo, constar no currículo. Porque quando eu comecei a participar do PIBID eu já dava aula. **Também vamos dizer que foi interesse também pela bolsa, né?**”[...] (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“[...] outra coisa também que eu sempre fui de escola pública e... queria ver o outro lado assim também né? Como é que seria tá atuando assim na escola. **E tem o lado financeiro também, né? Que não deixa de pesar, a bolsa ajuda bastante**” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Em todas essas falas, podemos notar, além de outros motivos, a importância da bolsa para os licenciandos, que também vai ao encontro da pesquisa de Ambrosetti et al. (2013). Em outro caso mais específico, Juvenal enfatizou que o motivo principal de seu desejo de ingresso no PIBID foi exclusivamente a bolsa. Ele, apesar de durante o programa ter conseguido perceber outras contribuições do PIBID em sua formação, deixou claro que:

“Então... na primeira vez que eu tentei foi por causa da bolsa, aí eu não passei. Aí depois de uns 5 ou 6 meses deu um outro edital e aí eu também

⁴⁸ Relembramos que Docência Escolar, segundo Selles e Ferreira (2009, p. 55), trata-se da vivência profissional desenvolvida no ambiente escolar por meio de um acúmulo de saberes e experiências.

participei por causa da bolsa e também porque eu já tava gostando da área de educação [...]” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Observamos que para alguns a bolsa representa o maior atrativo do PIBID, provavelmente por se tratarem de estudantes de baixa renda, como constatamos na análise dos questionários (cf. Figura 3), em que a renda familiar é majoritariamente compreendida entre 1 a 3 salários mínimos. O valor da bolsa, nesse sentido, pode representar um grande auxílio no contexto da graduação, pois dá subsídios para que o licenciando tenha tanto estímulo quanto condição de terminar seu curso.

Outras categorias vêm logo em seguida, cada uma aparecendo na fala de 2 licenciandos; nelas estão o “desejo de ser professor” e o “enriquecimento do currículo”. Nos surpreendeu a primeira, da forma tão literal como apareceu na fala dos acadêmicos entrevistados. Dado o número obtido nos questionários aplicados anteriormente sobre a escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas (cf. Figura 12), que consideramos razoável, não esperávamos que essa aparecesse nas entrevistas. Nas falas que isso ficou evidente, temos:

“Ah. **Eu sempre quis ser professor, né? Aí, eu entrei aqui na licenciatura**, e assim o programa de bolsa que mais envolve, e tem a ver, assim, com a licenciatura, é o PIBID. Então eu sempre tive vontade de participar do PIBID, né?[...]” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

“Primeiro porque eu sempre gostei de educação, **eu sempre quis dar aula, minha intenção é ser professora**, eu gosto de educação mesmo. E participei do projeto PIBID mesmo por experiência, né?[...]” (Cármem, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

Em ambas as falas, nota-se o desejo de ser professor aparecendo em primeiro plano. Sobre esses sujeitos, podemos sugerir que já entraram convictos na licenciatura, buscando realmente ser professores. Essa identificação com o papel do professor e com o ensino vai sendo construída desde a Educação Básica, como afirma Tardif (2010).

A outra categoria encontrada nessa pergunta foi o “enriquecimento do currículo”. Nas falas de 2 licenciandos fica nítido esse valor acadêmico de projeção futura que o PIBID pode agregar. A participação no programa, na visão de alguns acadêmicos, pode servir como uma boa referência no nível subsequente, como por exemplo, em uma entrevista de mestrado, ou

até mesmo numa vaga em alguma escola particular ou cursinho. Jorge enfatiza em sua fala que além de outras vantagens, o PIBID pode:

“[...] enriquecer o currículo porque se a gente for tentar depois um mestrado, alguma coisa assim influencia bastante a gente ter algum programa no currículo igual o PIBID, né? No mais foi isso mesmo” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Helena acrescenta que antes de ingressar no PIBID já dava aula, mas ter o PIBID constado no currículo poderia servir como mais um diferencial na sua experiência, o que representaria mais uma vantagem na disputa de um emprego, já que a mesma não teve coeficiente⁴⁹ necessário para tentar uma vaga em um projeto de pesquisa na área do bacharelado de Ciências Biológicas da universidade. Vale lembrar que este aspecto comumente é visto pelos acadêmicos como um fator de valorização do currículo. A participante Helena afirma:

“Experiência. E currículo, constar no currículo. Porque quando eu comecei a participar do PIBID eu já dava aula [...] Eu não tinha coeficiente pra entrar na iniciação científica e surgiu essa oportunidade. Eu fiz mais por fazer, mas acabei passando, né?” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Na visão de Helena, já que a mesma não tinha coeficiente necessário para o ingresso em um projeto de iniciação científica (PIBIC), e assim enriquecer seu currículo com uma experiência extraclasse, o PIBID foi visto como uma alternativa viável já que não necessita de coeficiente para ingresso, e por também constar em seu edital e projeto de área a possibilidade de fazer pesquisa e com isso gerar publicações - mecanismos muito valorizados atualmente nas universidades brasileiras.

De maneira geral, o PIBID parece ter ganhado no meio acadêmico a alcunha de “lugar” da experiência na docência, o que representa uma atribuição de valor ao Programa no contexto da licenciatura, já que a todo o momento foram recorrentes as narrativas que evidenciaram a busca pela experiência em sala de aula, como principal estímulo de entrada no PIBID.

⁴⁹ Na UFV, alguns programas que oferecem bolsas utilizam o critério de coeficiente das notas semestrais dos acadêmicos nos processos de seleção. Assim, aqueles alunos que têm o maior coeficiente em seus cursos têm mais chances de entrar para esses programas, enquanto que os que possuem menor coeficiente precisam melhorar suas notas para tentar a concorrência dessas bolsas. O PIBID Ciências Biológicas desconsidera esse critério.

Além da experiência, a bolsa representa um importante atrativo aos licenciandos, já que é a primeira vez que é criado um programa voltado para a licenciatura com subsídios financeiros para os acadêmicos envolvidos.

Por se tratar de formação inicial e formação profissional, o PIBID também passa a ser visto como uma possibilidade de enriquecimento do currículo por seus integrantes. Dessa forma, além da experiência e da bolsa, o Programa serve como uma referência de atividade extraclasse desenvolvida no âmbito da universidade.

Podemos concluir então que as motivações de ingresso no PIBID compõem uma tríade: experiência, auxílio financeiro e enriquecimento do currículo. Todos esses atributos concorrem como atrativos aos acadêmicos no contexto das licenciaturas da universidade em questão.

5.1.1 Expectativas dos licenciandos antes e após a entrada no Programa

Dando seguimento na pergunta sobre o que levou os licenciandos a tentarem o ingresso no PIBID, julgamos interessante saber sobre o que eles esperavam encontrar no exercício do Programa. As perguntas foram: “O que esperava aprender antes de entrar no PIBID? Quais eram suas expectativas?” “As suas expectativas estão sendo atendidas?” “Atualmente, suas expectativas mudaram ou continuam as mesmas em relação à sua entrada?”. Com esses três questionamentos, acreditamos ter extraído o básico a respeito das motivações e expectativas dos acadêmicos.

Na primeira pergunta, a maioria das respostas obtidas mostraram que os licenciandos tinham como principal expectativa de aprendizagem no PIBID o “aperfeiçoamento didático”, presente na fala de 6 dos 9 bolsistas. Acreditamos que essa resposta vem como complemento da pergunta anterior, em que a motivação principal dos acadêmicos era obter a experiência na docência. É coerente supor que uma coisa está ligada a outra. Para evidenciar isso, traremos aqui algumas falas, dentre elas:

“Bom, eu esperava que ele pudesse me ajudar mais nas questões de didática, nessa questão de ser mais dinâmico e nessa questão do planejamento de aula... no desenvolvimento de modelos, uma coisa que eu tinha certa dificuldade quando eu entrei assim. Então eu entrei assim, bem vazio de experiência, eu caí meio que de paraquedas na área pra ter que se virar, aí eu queria aprender isso pra usar ao longo da graduação e depois também” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Eu acho que eu queria ter aprendido mais sobre algumas técnicas didáticas assim, [...] Acho que era bom ter mais oficinas, aprender mais técnicas

didáticas que você podia trabalhar na escola em si” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

“Então... era basicamente a lidar no meio da escola, como é que eu ia controlar uma turma... **se eu ia saber passar o conteúdo**... vê mesmo se eu tinha condição de atuar como professor, né?” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

“Ah, eu pensava que... a gente ia aprender a dar aula, (risos) [...] que aí na hora que a gente chegar nos estágios a gente já tá bem, sabendo já...e na profissão também” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Nas falas anteriores ficou evidenciada a preocupação dos licenciandos em adquirir os atributos didáticos, para sentirem-se mais confiantes perante a profissão. Essa preocupação é comum, pois esses mesmos licenciandos se encontram envolvidos em uma atmosfera complexa, porque, se tratando dos cursos de Ciências Biológicas, como já discutimos no referencial teórico, os professores formadores geralmente são das áreas específicas das Ciências Biológicas e pouco se preocupam em formarem novos professores. Devido a isso, há uma carência de didática nas aulas que são sempre desenvolvidas em caráter de Docência Acadêmica⁵⁰ (SELLES; FERREIRA, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2011).

Quando os licenciandos se deparam com a fragilidade didática que seus professores da universidade possuem, é natural que não queiram seguir o exemplo, começando a buscar outras formas de aperfeiçoar sua própria didática. Esse fenômeno se realça quando esses acadêmicos começam a fazer seus estágios supervisionados nas escolas. Com a dificuldade em passar o conteúdo das aulas ao nível de assimilação dos alunos, os licenciandos se atentam para a própria prática, objetivando aperfeiçoá-la para descomplicar os conteúdos. Fazem isso para se diferir do que vivenciam na universidade quando observam as aulas de seus professores.

É nesse momento, em que há o contato com a escola, que os licenciandos saem da habitual prática da docência acadêmica e dão início à vivência da docência escolar, formando uma espécie de “ritual de passagem” (MONTEIRO, 2001), no qual percebem as especificidades da docência e entendem a necessidade de ressignificar todos os conteúdos aprendidos na universidade, para assim construir a melhor didática para sua atividade docente. Daí vem a importância que esses licenciandos dão ao aperfeiçoamento didático.

⁵⁰ Relembramos que Docência Acadêmica, segundo Selles e Ferreira (2009, p. 55), trata-se da vivência profissional desenvolvida no ambiente universitário por meio de apresentação de seminários e palestras com linguagem estritamente técnica e científica.

Quando os licenciandos foram perguntados se suas expectativas estavam sendo atendidas no PIBID, a maioria das respostas foi positiva. O que ficou mais marcante na fala dos acadêmicos foi que o programa estava favorecendo a percepção dos diferentes contextos escolares. É um resultado significativo, visto que esse é um dos principais objetivos da política do PIBID. Na fala de Juvenal isso se torna marcante, porque o mesmo já trabalhou em duas escolas no Programa, afirmando que:

“Olha eu tô aprendendo, igual eu já passei por duas escolas e cada escola é uma metodologia diferente. Então você acaba aprendendo diferentes métodos de ensino. Igual, nessa eu dei aula toda semana, nessa eu mexo com projeto. Então cada uma eu comecei a lidar diferente porque eu não sabia dar aula eu já caí assim do nada já... Porque tem matérias que você faz e eu não tinha feito ainda, as instrumentações quando eu entrei no PIBID. Mas eu aprendi a dar aula e mexer mais com projeto” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Nas outras falas, os licenciandos enfocam que o programa oferece incentivos materiais e motivacionais para que possam suprir suas expectativas de conhecer a “escola por dentro”, e assim trabalhar com projetos e outras atividades de ensino. Jorge deixa transparecer em sua fala que, apesar de alguns deslizes, o Programa insere os licenciandos na realidade da escola e favorece a familiarização com a realidade do trabalho do professor:

“Em partes (risos). **Acho que a maioria delas sim, a gente teve contato com a escola, a gente teve contato com aluno, a gente vê as diferenças que existem na escola, né?** E que a gente tem que tá preparado pra enfrentar essas diferenças. **As expectativas de trabalhar projetos, a gente tem uma liberdade pra trabalhar com isso, né? Então a gente tem material, a gente tem investimento pra isso. Então assim, dá pra gente realizar essas expectativas da gente. Eu acho que sim, a maioria delas foram sim.** Que não foram? Não sei qual agora (risos). Talvez no decorrer, eu vou lembrando” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Magda por sua vez, demonstra que na inserção da cultura escolar, o PIBID é bastante positivo, e por isso ela consegue acompanhar todo o funcionamento da escola:

“Sim. Estão sendo atendidas sim, porque eu consigo ver de perto assim como que funciona totalmente a escola, então tá sim” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

Consideramos esses resultados muito importantes, porque se o Programa proporciona essa vivência no contexto das escolas e oferta aos bolsistas a capacidade de produzir e realizar

seus próprios projetos, é provável que esteja contribuindo como mais um dispositivo de formação docente, além do estágio supervisionado. Condizente a isso, Selles e Ferreira afirmam que

À medida que os licenciandos vão interagindo com os professores das escolas, internalizando suas rotinas, enfrentando as surpresas e os desafios de seus cotidianos e passando a criar suas próprias atividades de ensino, começam a perceber as singularidades dos contextos escolares (SELLES e FERREIRA, 2009, p. 57).

Juntamente com isso, quando questionados se suas expectativas mudaram ou continuaram as mesmas desde a inserção no PIBID, os licenciandos disseram que esperavam mais do programa. Podemos notar que em suas falas, essa frustração se dá mais por conta de questões particulares do próprio ambiente de trabalho, principalmente o relacionamento entre os licenciandos e as professoras supervisoras das escolas. Dessa forma, observamos o efeito do contexto na regulação da autonomia dos licenciandos. Dário expõe isso claramente, ao passo que Raúl deixa transparecer a mesma coisa quando cita as “questões burocráticas” que dificultam no exercício de seu trabalho:

“Então, eu achei que a gente teria mais autonomia, mas acaba que na prática a gente não tem tanta autonomia porque a gente depende não só da coordenação aqui, institucional, mas tem os supervisores. Às vezes, o tempo que a gente tem é pouco pra fazer uma atividade, 50 minutos só de uma aula por exemplo. Às vezes, uma atividade que a gente tem vontade de realizar na escola não pode por diversos tipos de questão e... eu acho que é mais a questão da autonomia mesmo” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

“De certa forma muda pra um lado bom e muda pra um lado ruim também. Porque a visão que a gente tinha a gente entra meio deslumbrado, sabe? achando que vai ser alguma coisa e acaba sendo uma coisa boa e ruim ao mesmo tempo. [...] **tem coisas que, às vezes, você gostaria de fazer mas não consegue por alguns entraves ou coisas mais burocráticas: relação com a supervisão ou com a coordenação**” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Jorge é mais enfático em dizer que suas expectativas são frustradas devido à pouca interação entre ele e a supervisora do Programa, que também regula sua autonomia. Ele diz isso porque já é a segunda escola em que trabalha e na escola anterior havia uma sincronia e liberdade maior entre ele e a supervisora de lá; entretanto, atualmente, a supervisora da nova escola que ele está acaba dificultando um pouco o atendimento de suas expectativas.

Magda parece encarar com mais naturalidade essas divergências encontradas entre os licenciandos e os supervisores das escolas. Na sua fala é possível apreender a influência do contexto nessas relações, pois ela afirma que cada escola reage de maneira diferente com o PIBID; por essa razão Magda afirma ter suas expectativas reduzidas atualmente, já que ela também participou de outra escola antes da que se encontra atualmente:

“Eu acho assim, quanto mais tempo você tá no programa, mais você espera dele. Eu acho que também que isso muda muito com as escolas. Como eu já tô lá há mais tempo, cada escola funciona de um jeito, não só a escola, mas o PIBID funciona de um jeito na escola, entendeu? Então e ultimamente eu tô um pouco desagradada como que tá funcionando. Mas... assim, eu esperava mais, eu tinha mais expectativas quanto ao PIBID na escola... atualmente assim, mas eu acho que isso aí varia de escola pra escola, não só o programa” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

Nessa mesma pergunta, em menor proporção, também houve aqueles licenciandos que afirmaram que suas expectativas continuam as mesmas em relação ao programa. Mas podemos notar que, na maioria das falas, isso se dá mais por conta do bolsista, e dos objetivos particulares de cada um no programa. Por exemplo, os licenciandos Mônica e Juvenal afirmam que suas expectativas não mudaram devido ao esforço pessoal, mas sim ao gosto que a docência passou a representar.

Houve apenas uma resposta caracterizada como mudança negativa de expectativa, vinda de outra licencianda que já havia trabalhado em uma escola anterior; essa acadêmica, que também já tinha experiência docente antes de entrar no PIBID, deixou claro que na escola anterior estava aprendendo a trabalhar com projetos e que na escola atual tem sua autonomia reduzida e trabalha com uma sobrecarga excessiva de aulas, que pouco contribui para sua formação.

“Sim. Porém quando eu entrei, eu fui pra uma escola pequena, que lá eu não dava muita aula, lá eu dava extra turno e trabalhava com projeto. Então era uma coisa diferente que em sala de aula. Na verdade minha expectativa era de aprender a dar aula com um professor experiente. Sabe, quando eu entrei na verdade eu trabalhei com projeto lá. Foi só quando agora teve outra seletiva agora que eu fui pra Escola B que realmente lá eu dava aula toda semana. Aí experiência mesmo de dar aula, mas como eu já tinha experiência, acho que não acrescentou muita coisa não” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Podemos notar que nesta seção houve diversos pontos de vista entre os licenciandos, entretanto, damos destaque para o fato de que a principal expectativa antes de entrar no

Programa estava relacionada ao aperfeiçoamento didático, o que levou a alguns licenciandos a modificarem um pouco essa ambição no contato com a escola. A seguir, serão mostradas as respostas relacionadas às atividades e estratégias desenvolvidas no Programa.

5.2 Atividades e estratégias desenvolvidas no Programa.

Objetivando identificar e caracterizar as estratégias do PIBID na área de Ciências Biológicas, fizemos uma série de perguntas versando sobre as atividades de formação propostas pela coordenação da área de Ciências Biológicas, principais estratégias e dinâmicas realizadas nessas atividades, bem como sobre as atividades desenvolvidas no contexto da escola. Procuramos igualmente evidenciar os conhecimentos aprendidos no curso de Ciências Biológicas e que são mobilizados no contexto do PIBID.

Na segunda parte do questionário, julgamos necessário saber quantas horas os licenciandos dedicavam às atividades do PIBID na escola. A pergunta foi: “Fale quantas horas você dedica ao PIBID por semana?”. Após isso, perguntamos aos acadêmicos se eles “consideravam essa carga horária adequada?”. Nas suas falas obtivemos os seguintes resultados, apresentamos a seguir.

Percebemos que os licenciandos consideram a carga horária insuficiente para cumprir as atividades exigidas no programa, e acreditam que a mesma deveria englobar não apenas o tempo em que esses se encontram na escola, mas também o tempo que levam para preparar uma atividade seja em casa ou nas reuniões de planejamento na universidade. Por mais que seja essa a intenção, fica claro que eles levam muito mais tempo que as 12 horas propostas de atividade nas escolas.

Para dar mais reforço à nossa conclusão sobre a carga horária insuficiente dos licenciandos no PIBID, Jorge, em sua resposta, nos faz perceber um ponto conflitivo:

“Considero, mas assim, como a gente é um programa de iniciação à docência eu acho que tem que contar bastante aí na atividade de planejar a aula de criar esses projetos e tudo pra então não ser essas 12 horas somente de atividades né? Pra tá incluso aí nessas 12 horas, o nosso planejamento, o tempo que a gente gasta pra fazer relatório pra não prejudicar nas outras atividades que a gente gasta na universidade. Não prejudicar você fazer uma prova, fazer trabalhos de outras matérias. E também tá envolvido em outros projetos educacionais né? E eventos, também. Então se contasse essas 12 horas incluindo esse tempo que a gente gasta planejando e criando alguns materiais é um tempo bom” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

De modo geral, fica subentendido que os licenciandos querem ter mais espaço na escola. A reclamação que eles têm da carga horária parece que se dá porque essas 12 horas propostas ficam muito centradas em atividades monótonas e impostas pela supervisão da escola. Logo, quando eles de fato aplicam alguma atividade diferente, sobra pouco tempo para planejar tal atividade e conciliar com o auxílio que eles têm que cumprir na instituição escolar. Chegamos a essa constatação porque, em algumas respostas, os licenciandos afirmam que o problema não é a carga horária, desde que essa seja mais bem aproveitada. Isso fica nítido na fala da Mônica:

“A carga horária eu não me importo não. Se for trabalhada de uma forma construtiva e que valha a pena, né? Agora, vou ficar 24 horas sob pressão fazendo coisa que você não queria tá fazendo. Então se fosse pra trabalhar de uma forma legal, acho que a carga horária não influenciaria tanto. O problema é da forma que é trabalhado” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

A fala de Mônica parece ganhar um sentido mais consistente, quando ela afirma que o problema não se encontra na carga horária e sim na forma como ela é trabalhada. A entrevistada sugere que os licenciandos possuem pouca autonomia na elaboração de suas propostas de ensino, porque grande parte das atividades realizadas na escola destina-se ao cumprimento do que a professora supervisora propõe, que por sinal é a mesma, tanto para Mônica quanto para Jorge, já que ambos trabalham na ESCOLA A.

A respeito desse resultado podemos notar a diferença entre as culturas das instituições envolvidas – universidade e escola – e os diferentes objetivos e expectativas que ambas têm em relação ao PIBID. Isso colabora com os achados no trabalho de Ambrosetti et al. (2013, p. 164), nos quais as autoras afirmam que “enquanto a universidade e os bolsistas o entendem como um processo de formação, esta dimensão formadora não fica muito clara para as escolas, que esperam contribuições e ajuda para solução de problemas do cotidiano”.

5.2.1 Estratégias pedagógicas desenvolvidas pela coordenação de área das Ciências Biológicas

Para obter uma compreensão das atividades que os licenciandos desenvolvem na escola, nós elaboramos uma pergunta geral sobre como se dá o planejamento da coordenação do subprojeto, ou seja, o que acontece nas reuniões entre os licenciandos e os supervisores e coordenadores do PIBID de Ciências Biológicas da UFV. A fim de entendermos os processos

metodológicos dessas reuniões e sua contribuição no processo formativo dos licenciandos, elaboramos as seguintes perguntas “Quais são as atividades de formação propostas pela coordenação do PIBID das Ciências Biológicas?” “Qual delas você considera que tem contribuído para sua atuação na escola?” e “Quem participa desses encontros? Eles ocorrem com qual frequência?”.

A princípio, percebemos que as atividades que a coordenação promove são concentradas em duas modalidades, sendo estas oficinas e seminários. Os seminários acontecem durante as reuniões semanais entre os licenciandos e o professor coordenador do subprojeto, no caso, os professores da universidade. Nestes, cada licenciando escolhe um tema que achar interessante relacionado à educação e apresenta para seus colegas de PIBID, na presença do coordenador. Sempre há uma discussão entre os licenciandos.

As oficinas ocorrem em momentos mais específicos, acontecendo eventualmente. São ministradas por professores externos ao PIBID ou convidados, sendo de temas variados⁵¹, e estão mais ligadas a metodologias inovadoras e capacitações. Percebemos que as oficinas ganharam maior frequência recentemente, uma vez que esse aspecto apareceu nas falas dos licenciandos que estão há mais de um ano no programa. Quando perguntados sobre as orientações recebidas da coordenação, os licenciandos responderam:

“A gente tem da coordenação, o ano todo tá rolando algumas oficinas, algumas de capacitação, alguns eventos. E no PIBID de biologia também rola... esse ano a gente já teve algumas oficinas de biologia com material lúdico... eu acho que na biologia esse ano foi só uma oficina mesmo, mas foi uma oficina muito boa, ela durou um sábado, e foi um professor bom e foi muito interessante a que teve. As outras que tem mesmo foi no geral que eles tão fazendo, são oficinas de uso de quadro digital, utilização do laboratório de informática, oficinas de composição de artigos, assim... no geral mesmo” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

“Então, tem diversas oficinas que são realizadas, esse ano foi intensificado isso aí. Eu tô indo pro terceiro ano no PIBID, e nos últimos anos não foi tão forte assim esse preparo assim, eles não exigiam tanto esse preparo. Agora tão tendo diversos tipos de oficina, até a gente é obrigado a fazer um número x, que... vão de informática até você dar uma aula lúdica. Tem diversos tipos. E... é isso. Em questão de formação são essas oficinas. E tem também as reuniões gerais com o PIBID daqui com Rio Paranaíba e o outro campus também, aí troca de experiências e tal. Dá pra acrescentar bem na formação” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

⁵¹ Os temas apresentados pelos licenciandos durante os seminários são muito diversos, como por exemplo; Educação do Campo, Sexualidade e Afetividade na Adolescência, Educação Ambiental, Professores Reflexivos, Crise do Magistério, Educação Inclusiva, Ensino Lúdico, Educação Integral dentre outros.

Nas respostas a essas perguntas, percebemos que há uma diferença de opiniões muito grande. Alguns licenciandos afirmam que esses encontros têm pouca orientação dos coordenadores; outros afirmam que quem orienta os trabalhos de fato são os professores supervisores em reuniões à parte, outros licenciandos afirmam que as estratégias didáticas dos encontros são interessantes e contribuem com sua formação; já outros afirmam o contrário, pouca contribuição. Não houve padrões de resposta significativos para que pudéssemos afirmar algo, pois algumas falas obtiveram pouca recorrência e diferenças mínimas nas categorias.

Por exemplo, com relação à orientação da coordenação, de forma geral, os licenciandos afirmaram que as orientações são poucas, parece não haver um acompanhamento rigoroso dos coordenadores com os trabalhos realizados nas escolas.

“Com relação à escola, ela (a coordenação) envolve muito pouco. O que é cobrado de nós que eu consigo lembrar é a participação na Feira do Conhecimento... e agora tem esse seminário que a gente realiza semanalmente com a coordenação. Que eu lembro é isso. E tem reuniões também, gerais, pra todos os PIBID's em janeiro, e teve uma em junho ou julho, não lembro, exatamente” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

Muitas das vezes, tais atribuições de orientação ficam sob a incumbência das supervisoras da escola, sendo que os coordenadores da universidade agem mais no sentido de suprir alguma necessidade material ou controlar o andamento das atividades nas escolas. Isso fica presente nas seguintes falas:

“Então, a (Coordenação) a gente tem reunião com ela toda semana, daí é discutido o planejamento, o que eu tô fazendo na minha... Igual, é em diferentes escolas então ela pega por escola, então ela tem três escolas e cada escola ela pergunta o que tá desenvolvendo o que você tá fazendo, se eu preciso de algum material. A maioria das reuniões é pra saber se tá precisando de alguma coisa... Cartolina... Se eu quero fazer alguma viagem com eles, tipo trazer aqui na UFV, autorização, como eu faço pra correr atrás esses negócios. Discutir também sobre os relatórios, ela fala muito sobre os relatórios, que a gente passa pra ela, dos eventos que tem do PIBID. Que existem fora e aqui, das oficinas. Aí chega mais a parte da supervisora da escola. Quando a gente tem reunião na escola ela sempre pergunta o que a gente vai fazer na próxima semana, porque a gente sempre tem uma reunião uma semana antes. Aí ela pergunta o que vamos fazer, se vai usar um jogo... Antes de trabalhar com projeto eu trabalhava em cima disso, aí a gente fez um jogo e trabalhou sobre isso. A participação dos alunos que a gente trabalha extra turno, a gente faz questão de prova também pra ir lá e corrigir. É mais isso” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Outra licencianda afirma, em um tom mais ríspido, que em relação à coordenação passar orientações para seus trabalhos na escola:

“Eu não vejo que passa não, na verdade, as reuniões que a gente tava tendo com a coordenação seria mais os seminários que a gente tava apresentando. Cada semana um apresentava, e... a coordenação perguntava o que que a gente tava fazendo no PIBID, durante o período, durante a semana [...] aí (a coordenação) falava: “- a gente tem que fazer isso, desenvolver isso” mas sempre na verdade era a gente que passava informação como que tava a atividade [...] a supervisora da escola que sim, que passa as orientações pra gente, mas a coordenação não” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Parece que as críticas sobre a falta de orientação dos coordenadores são persistentes, entretanto, alguns licenciandos consideram que existem outras propostas que contribuem, e entre elas está os seminários.

Os seminários têm sido bastante elogiados pelos licenciandos. Por se tratar de seminários voltados para a educação, com temas que os próprios licenciandos escolhem, consideramos que servem como uma complementação importante no conhecimento docente em relação aos outros alunos da licenciatura que não fazem parte do PIBID, pois esses resumem seus conhecimentos às disciplinas pedagógicas do curso, que acabam sendo poucas e às vezes improdutivas para os alunos de Ciências Biológicas.

Os seminários parecem ser um momento tão rico, que Jorge chega a divergir dos seus companheiros, afirmando que essa atividade também serve como um momento no qual a coordenação do subprojeto orienta didaticamente o grupo de licenciandos:

“Na reunião com a coordenação de área toda semana a gente tem apresentação de seminário, e a gente tem aquela orientação de como apresentar um seminário, e a gente acaba voltando isso pra apresentação de aula, preparação de aula. Então, a coordenação acaba dando orientação de como deve ser realizada a preparação de aula... seminário... assim, e a produção de material seria mais na escola mesmo, de acordo com a necessidade que a gente tá tendo lá na escola. Se a gente tiver trabalhando com animais a gente acaba produzindo um material que ajude a trabalhar com isso na escola. Tem mais seminário” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Todavia, as oficinas que geralmente acontecem, eventualmente apresentam menor aceitação por parte dos licenciandos - muitas vezes devido à forma como são organizadas.

Nas falas de vários acadêmicos isso se mostra recorrente. Foram apenas algumas oficinas pontuais que agradaram os licenciandos:

“[...] Agora, nas oficinas sempre deixou a desejar... Ou era mal organizado ou sempre faltava alguma coisa. E eu não via que tava tendo tanto espaço de formação como eu gostaria que tivesse. Aí a gente acaba caindo na questão que eles chamam de treinamento que eu não acho adequado falar esse termo” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Olha, eu, a única oficina que eu fiz que valeu a pena foi de jogos lúdicos, que eu achei que era diferente que ensinou diversas maneiras da gente tá, apesar de que eu não gosto de, de, tá aplicando jogos na escola, mas... eu achei interessante a oficina. A maneira que ela foi dada eu achei bacana, o resto.... umas oficinas muito mal feita, porca (risos) que eu só participei de uma até hoje, porque acho muito mal organizada, pra mim as oficina não contribui pra nada... não vejo vantagem nessas oficinas, que são mal organizadas mesmo. E... só isso mesmo” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

Nessa parte, podemos chegar a algumas ponderações. Entre elas, a importância dos coordenadores de área do PIBID se mostrarem mais próximos no andamento das atividades nas escolas⁵². Isso porque, pelo objetivo geral do PIBID, os professores da universidade também devem exercer o papel formativo e orientador nos licenciandos, não devendo ficar apenas responsáveis pelas questões logísticas e limitados a receberem informações das atividades.

As oficinas deveriam ser mais atrativas e com menos aspecto de obrigação curricular por parte dos licenciandos. Nesse sentido, a coordenação institucional deveria prezar pela oferta de trabalhos de qualidade, que fossem bem organizados e despertassem o interesse dos bolsistas do PIBID, promovendo as trocas de experiências entre os envolvidos. Parece ser nítido na fala dos bolsistas que as oficinas acontecem eventualmente, e quando acontecem “deixam muito a desejar” porque pouco contribuem no processo formativo, servindo apenas como uma exigência do programa.

Conclui-se também que os seminários realizados durante as reuniões de acompanhamento se mostram como uma proposta promissora e inovadora. Os licenciandos escolhem temas de seu interesse que podem ser debatidos a partir de suas práticas no PIBID. Nessa direção, eles são levados a ampliar suas discussões sobre os mais diversos assuntos que envolvem a profissão docente, fenômeno pouco explorado nos cursos de licenciatura em

⁵² Essas questões serão melhor discutidas no decorrer do nosso trabalho.

Ciências Biológicas que mantém suas grades com forte dependência do bacharelado, priorizando os conteúdos específicos.

Quando têm a oportunidade de vivenciar uma prática na escola e pesquisar sobre temas voltados à educação, é muito provável que os licenciandos passem a olhar a profissão docente de maneira mais crítica e assim são levados a buscar alternativas para as situações que estão passando nas escolas em que atuam. Desde já se pode esperar que esses licenciandos comecem, mesmo que de forma tácita, a desenvolverem seu pensamento reflexivo acerca da profissão docente.

Como afirmam Selles e Ferreira (2009) e Diniz-Pereira (2011) é no contato com as disciplinas pedagógicas e de estágio supervisionado, que os licenciandos iniciam as reflexões que levam a construção de sua identidade docente. Nessa perspectiva, os seminários do PIBID de Ciências Biológicas da UFV servem como um fortalecedor desse processo, porque vão além dessas disciplinas pedagógicas do curso. Nessa direção, podemos afirmar que os seminários que acontecem nas reuniões estão cumprindo com a proposta do PIBID, que é justamente servir como outro espaço de formação profissional docente para assim “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas” (CAPES, 2013).

5.2.2 Atividades desenvolvidas pelos licenciandos nas escolas

Com o objetivo de conhecer as principais atividades que os licenciandos desenvolvem na escola, fizemos as seguintes perguntas: “Quais as atividades que você desenvolve no contexto da escola?” “Você teve alguma dificuldade em desenvolvê-las?” e por fim “A quem recorre quando precisa de ajuda?”. Relembramos que é importante levar em conta o contexto de atuação dos bolsistas. Como já é sabido na nossa pesquisa, os licenciandos sujeitos do estudo estão alocados em 3 escolas diferentes, ESCOLA A, ESCOLA B e ESCOLA C. Portanto, ficamos atentos para perceber possíveis padrões de respostas que pudessem ser associados ao contexto de atuação dos licenciandos que se encontram nas mesmas escolas.

De modo geral, percebemos que há uma gama de atividades desenvolvidas pelo PIBID Ciências Biológicas da UFV nas escolas em que atuam. Em alguns momentos, vamos trazer referências do projeto do PIBID da área de Ciências Biológicas, para apontar tanto os objetivos que estão sendo seguidos quanto aqueles que precisam ser aperfeiçoados.

Sobre as atividades que o PIBID Ciências Biológicas da UFV realiza nas escolas, foi evidenciada nas falas dos licenciandos uma grande diversidade de trabalhos. Dentre eles, se destacaram: projetos da escola e dos acadêmicos; aulas práticas e laboratoriais; aulas de regência teóricas e de exercícios; acompanhamento do professor nas atividades e de alunos

com dificuldades e, finalmente, funções didático-pedagógicas como escolha do livro didático e elaboração e organização de provas e atividades para os alunos. Podemos notar esses aspectos facilmente na fala de Jorge:

“Ah, lá a gente, por exemplo, agora na ESCOLA A: Lá a gente dá acompanhamento com alunos que tem dificuldade, principalmente alunos que têm deficiência, alunos especiais. Então a gente planeja algumas aulas com recursos didáticos apropriados, a gente faz aula bimestral e a professora observa e dá as críticas e elogios também. A gente dá aula prática no laboratório, toda semana a gente prepara uma aula prática pros alunos no laboratório, e desenvolve alguns projetos né? Geralmente quase todos os PIBID’s fazem uma gincana, nosso caso de ciências né? Durante o ano. A gente desenvolveu lá, projetos de coleta seletiva, que envolveu vários outros projetos nisso aí... A gente faz o mural do PIBID. A gente coloca lá umas notícias, e vai atualizando, o que tiver mais a ver com a área de ciências, e a gente tenta fazer também algumas coisas multidisciplinar misturando outros PIBID’s convida outros PIBID’s pra fazer” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Percebemos que, em meio a tantas tarefas nas escolas, alguns acadêmicos se queixaram da intensificação do trabalho a qual estavam expostos. Aqui, podemos estabelecer uma complementariedade com a pergunta que questionava os licenciandos sobre a adequação da carga horária do programa, na qual a maioria afirmou que essa deveria ser aumentada tendo mais espaço e autonomia para que o acadêmico desenvolvesse suas propostas.

Alguns licenciandos expressam que, em determinados momentos, não se sentem como bolsistas mas sim como os professores, justamente pelo excesso de atribuições que assumem nas escolas em que atuam. A acadêmica Magda, quando perguntada sobre quais atividades que desenvolve na escola, responde:

“Eu dou aula teórica, dou aula prática... a gente elabora um mural, a gente tem que elaborar um memorial, sobre cada bolsista falando assim... Elaborando um memorial de sua vida e tal. Fazer um portfólio com as atividades envolvidas. É... eu tenho que desenvolver um projeto pra desenvolver na escola, tem que dar acompanhamento de alunos. Eu elaboro provas e outras atividades e corrijo as provas e atividades também. Eu que acho assim, acaba sendo... Ultimamente eu tenho ficado meio assim... eu tô fazendo o papel inteiro da professora, sabe? Dentro da sala de aula. Então eu acho que isso sobrecarrega um pouco os bolsistas sabe?” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

Parece-nos que o excesso de atribuições dos licenciandos é um problema frequente na ESCOLA A, relatado por outra licencianda que também manifestou o mesmo sentimento ao

ser questionada. Em sua fala, Mônica é clara em dizer que sente como se tivesse assumido totalmente uma turma.

“Na escola? Hoje, o meu sentimento é que eu assumi uma turma. Eu tô dando aula pra essa turma, no lugar da professora. Eu dou três aulas por semana, que são as três aulas que a turma tem. Então eu dou duas aulas teóricas e uma prática, que não era pra fazer, mas enfim... hoje a gente é responsável por manter o mural do PIBID, então toda semana a gente tem que ir lá trocar a reportagem, falar de um tema atual, ou alguma coisa assim que também não tá funcionando muito bem... a gente tem que arrumar o laboratório, organizar o laboratório... a gente dá acompanhamento com os alunos em dependência. E também, a gente tava dando acompanhamento com um aluno que nem era da nossa turma e nem era nada, mas ele tinha síndrome de down se não me engano. E aí ninguém conseguia ficar com ele dentro de sala de aula, e aí colocaram pros alunos do PIBID pra tomar conta, entre aspas... a gente elabora prova, aplica e corrige... dá matéria e dá o conteúdo. Acho que é isso que eu tô lembrando” (risos) (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

No nosso entendimento, esses relatos denunciam um desvio relativo ao cumprimento do Programa, visto que o objetivo do PIBID não é dar plenos poderes ao licenciando, mas proporcionar um ambiente de troca de saberes entre os professores em formação e os professores mais experientes. Quando ocorre essa ausência do professor supervisor da escola ou o licenciando passa a assumir as funções que competem aos professores, ele corre o risco de repetir erros em sua prática, já que não tem um professor mais experiente para dar o retorno esperado.

Na ESCOLA B, também aparece na fala dos 3 licenciandos que atuam por lá a sobrecarga de algumas atividades, principalmente de regência. Todavia, parece que houve um acordo entre os acadêmicos e a supervisora da escola, que possibilitou uma diminuição dessa carga horária de regência, apesar de que mesmo assim ainda há queixas por parte dos licenciandos ou pelo menos más lembranças desses excessos de regência que, não só aqui mas em outras perguntas da entrevista, deixaram os acadêmicos desmotivados com as ações do programa na escola.

“Lá na escola a gente trabalha com regência, no começo era bastante regência... aí, com o tempo, a gente conseguiu limitar um pouco essa quantidade de regência. A gente sempre trabalha com mural, informativo sobre os projetos o que tá sendo feito no PIBID, a gente trabalha nos projetos também com os alunos, e associado também com o Reinventando o Ensino Médio⁵³. Que dá pra gente fazer muita coisa, inclusive utilizar o espaço pra

⁵³ “Reinventando o Ensino Médio” foi um programa do Governo de Minas Gerais que tinha como objetivo

fazer umas aulas mais dinâmicas... e participação em feira, quando tem, feira de ciências assim. Que esse ano a gente participou também, foi bem legal” (Raúl 8, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“A gente dá aula, era praticamente toda semana, só que tava muito pesado aí a gente falou e aí diminuiu as aulas [...] Quadro e giz ou você dá uma aula prática ou você leva os meninos pro laboratório, lá a gente trabalha com o Projeto Horta... é... aula de reforço que não deu certo, ia três quatro alunos só, aí acabou fechando as turmas... é, a gente... mural a gente faz lá... é... as meninas desenvolveram um projeto de biotecnologia [...]. Esse ano o que eu fiz mais foi dar aula mesmo, lá eu dava aula mesmo, era muita regência na ESCOLA B” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Também na mesma escola, Cármen questiona os excessos de aulas de regência aos quais está subordinada. Cármen chega a discordar de suas ações na escola em relação às propostas do projeto. Para ela, o PIBID não deveria se concentrar apenas nas regências, mas em outras atividades. Quando perguntada sobre quais as atividades ela realiza na escola, Cármen afirma:

“Ah, ultimamente, somente regência. A gente dá muita aula. **Eu acho que não vai de acordo com o projeto. No projeto você deveria participar de diversas atividades, né?** Projetos com a turma, mas ultimamente é só regência mesmo, dá aula” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

É possível concordar com as ponderações de Cármen, já que na própria ementa do PIBID temos como objetivos centrais “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (CAPES, 2013).

Notamos que existe uma discordância entre o prescrito e o executado, pois o Programa deve dar oportunidades e incentivo para que o licenciando crie e participe de atividades metodológicas inovadoras no ambiente escolar. Quem deve dar esses subsídios são os professores das escolas, que agem como cofomadores diretos dos acadêmicos, “tornando-se protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (CAPES, 2013). A partir

umentar a carga horária (sexto horário), com um currículo mais integrado com o mercado de trabalho com as disciplinas: empreendedorismo e gestão, tecnologia da informação, meio ambiente e recursos naturais, comunicação aplicada e turismo. Iniciou-se em 2012 e em 2014, chegou às 2.164 escolas de ensino médio do Estado. Com a entrada do novo governo em 2015, o programa foi suspenso e passa por uma reavaliação.

do momento em que há sobrecarga de aulas de regência, os licenciandos passam a fazer o que já está em vigência, deixando de lado a inovação, reprimindo sua criatividade.

Em outra fala, Jorge critica a postura da professora supervisora de sua escola. Segundo o entrevistado, ele fica impedido de realizar um trabalho interdisciplinar – que é por sinal um dos objetivos do programa – devido a problemas pessoais de relacionamento entre sua supervisora e a supervisora do PIBID de Geografia, que trabalha na mesma escola. Na sua fala, ele expõe:

“[...] Outra crítica do PIBID é isso, às vezes dentro da mesma escola você acaba tendo divergência dos supervisores da escola. **Então, por exemplo, lá na ESCOLA A que eu tô trabalhando, a gente já quis trabalhar com a geografia, só que a nossa supervisora não gosta da supervisora da geografia.** E aí acaba que tipo limita o seu trabalho, é isso que limita o PIBID, às vezes as supervisoras que não sabem trabalhar em grupo ainda. Acho que talvez é isso, problema de gestão na escola também” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Nesse caso, consideramos que em meio a essa ruptura com a ideia de socialização entre os profissionais da escola, há uma fragilidade na legitimação da profissão docente assim como afirma Gimeno (1995), Nóvoa (1995) e Contreras (2002). Todos os três autores reforçam que um dos principais problemas do fortalecimento da profissionalidade docente, se dá justamente pela falta de trabalho coletivo entre os professores que atuam em uma mesma escola. O individualismo de cada profissional e o isolamento em sua sala de aula acaba por dificultar a socialização de seus saberes de referência que permanecem em segredo (GAUTHIER, 2006; HARGREAVES, 1998).

Diante disso, consideramos ser essa uma vivência individualista⁵⁴ interessante, visto que faz parte do cotidiano escolar e trata-se de um momento de aprendizagem do licenciando que pode se sentir motivado a contornar tal adversidade. Entretanto, essa postura dos supervisores pode representar uma experiência negativa, já que o integrante do Programa detém uma responsabilidade formativa com o licenciando e, ao invés de estimular a coletividade e servir de exemplo, ele acaba por perpetuar uma maneira incorreta de agir, que é a impossibilidade de trabalhar em parceria com outro companheiro de trabalho.

Nessa situação, Jorge se sentiu limitado em realizar uma de suas propostas, e provavelmente deixou de aprender a trabalhar em coletivo e interdisciplinarmente-

⁵⁴ Para Hargreaves (1998), o individualismo é uma característica peculiar da cultura do ensino, e sua prática representa um paradoxo; serve tanto para “proteção” contra interferências e críticas externas relativas à prática de quem ensina, quanto serve para potencializar um talento criativo do docente que dificilmente pode se

experiências tão ricas e tão necessárias atualmente. Nesse caso, novamente podemos perceber que a postura da supervisora da ESCOLA A reproduz o que já está em vigência: a falta de trabalho coletivo, o que descaracteriza as propostas do PIBID que procuram driblar esse tipo de problema.

A importância de se ter uma supervisora – ou melhor, uma professora formadora de novos docentes – em uma situação como essa, mas que esteja aberta a trabalhar em parceria com outros professores é que o conduzirá o licenciando envolvido a aprender o valor do trabalho conjunto e o permitirá passar a incorporar essa atitude em sua prática futura. Dessa maneira, poderá desenvolver competências para trabalhar com os problemas diários da escola, já que “várias cabeças” podem pensar mais alternativas de superação quando trabalhando juntas. Sobre a importância do trabalho entre os docentes, Tardif faz a seguinte afirmação:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2002, p. 32).

Todavia, também ressaltamos os progressos na aprendizagem da docência obtidos pelos acadêmicos nas escolas. Ainda que existam algumas divergências, é notável que as atividades que os licenciandos realizam no ambiente escolar são muito ricas e propícias para a aprendizagem e incorporação da cultura escolar. Durante as entrevistas, ficou evidenciado o entusiasmo com os trabalhos desenvolvidos pelos licenciandos. Provavelmente, porque é um momento em que o licenciando se assume como professor, e passa a vivenciar a complexidade dos desafios do saber pedagógico e das relações pessoais que a dinâmica da sala de aula oportuniza (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Em outras circunstâncias, Juvenal expõe as atividades que realiza na ESCOLA C. Dessas, apenas a correção de provas pode ser considerada uma atividade rotineira. Além disso, ele está realizando com os alunos um projeto de sua autoria, que vem recebendo boa aceitação por parte dos envolvidos. Sobre as atividades que desenvolve na escola, Juvenal é sucinto em afirmar que:

“O meu projeto que a gente tá desenvolvendo agora que é no extra turno. Atividade prática. Antes de começar com o projeto fiz muita atividade prática. Atividades envolvendo jogo, eu sempre fiz jogo antes disso, correção de prova, a gente faz... Pelo menos nessa escola, essas são as

atividades que eu mais fiz” (Bolsista 5, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

No decorrer da entrevista, como veremos adiante, Juvenal se mostra bem interessado no tema de seu projeto. Esse é um aspecto positivo do PIBID, porque no momento em que o programa favorece a experimentação para o licenciando testar suas ideias, ele pode, conseqüentemente, aumentar sua afinidade com a profissão docente, buscando ampliar cada vez mais seu leque de saberes sobre a prática em sala de aula - algo parecido com o que Gauthier et al. (1998) chamam de repertório de saberes.

Em outra situação, Dário cita exemplos de atividades que realiza na ESCOLA C que podem ser considerados elementos significativos de construção da cultura profissional proposta pelo PIBID⁵⁵. Em sua fala, ele afirma que entre as atividades que realiza na escola estão:

“A gente participou até da escolha do livro didático, tem aulas bimestrais de regência né? Que a gente dá, são quatro regências. É... a gente acompanha em sala de aula o professor também, às vezes alguma atividade que ele vai dar assim, extra, a gente trouxe os meninos no museu aqui semana passada, a gente participa também. Aplicação de oficinas na escola, projetos também que são desenvolvidos na escola que às vezes não tem a ver com o PIBID mas a gente participa... É bastante coisa” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Consideramos relevante que os licenciandos tenham participado da escolha do livro didático, isso é uma atividade peculiar do exercício docente e que envolve um importante conselho de decisão, já que se trata de uma reunião entre todos os professores de Biologia da escola e deve haver um consenso quanto ao livro que mais se adeque ao Projeto Político Pedagógico da escola, ao Conteúdo Básico Comum do Estado e ao contexto da realidade do público atendido, ou seja, os alunos como sujeitos socioculturais.

Assim sendo, em atividades como essa, o licenciando passa a vivenciar processos inerentes à escola, o que é uma das vantagens do PIBID, já que no caso do estágio supervisionado, na maioria das vezes, o acadêmico não participa dessas decisões; apenas cumpre o que já está estabelecido. Em outro exemplo, Dário cita a realização de uma aula de campo com visita a um dos museus da UFV. Novamente, verificamos outra proposta inovadora do PIBID, porque além do acadêmico se deparar com as especificidades que uma aula de campo ou visita técnica pode proporcionar, ele também contribui com a aproximação

⁵⁵ Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da

universidade escola que é uma das metas do PIBID⁵⁶. A UFV passa a ser mais conhecida pelos alunos da ESCOLA C e assim pode ser desmitificada, se tornando um projeto de vida para aqueles que querem prestar vestibular no futuro.

De modo geral, percebemos que há um grande número de atividades que os licenciandos realizam nas escolas. Entretanto, há uma discrepância na fala dos acadêmicos de acordo com as escolas em que estes atuam. Pareceu-nos que nas ESCOLAS A e B, o caráter de sobrecarga ficou mais evidente na fala dos envolvidos, enquanto que na ESCOLA C, os dois licenciandos representantes expuseram mais o caráter enriquecedor da prática que realizam pelo PIBID. Portanto, podemos concluir que a satisfação ou insatisfação dos licenciandos pode ser relacionada ao contexto em que esses atuam, e com a forma em que o programa é conduzido e apoiado na escola.

5.2.3 Conhecimentos mobilizados pelos licenciandos no contexto do PIBID

Pedimos para que os licenciandos exemplificassem quais os conhecimentos aprendidos no curso de Ciências Biológicas eram utilizados nas atividades do PIBID nas escolas, considerando que “o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida” (GARCIA, 2010, p. 19), mas que a formação inicial desempenha um papel importante, por se tratar de um momento em que se sistematizam os conhecimentos necessários à docência.

Assim sendo, o curso de Ciências Biológicas oferece conhecimentos da área e a vivência no PIBID permite que os acadêmicos possam ir usando essa bagagem que estão construindo, sem que necessariamente esses licenciandos estejam cursando disciplinas de estágio, que como já falamos, são oferecidas mais na parte final do curso. Essa inserção precoce no campo profissional tem um impacto maior no acadêmico, por esse se passar por um momento de muitos conflitos e indefinições que podem levá-lo a optar conscientemente pela carreira docente, desencadeando a construção identitária do professor, como afirma Diniz-Pereira e Fonseca (2001).

Notamos que vários acadêmicos responderam que usavam no PIBID todos os conhecimentos aprendidos no curso. Isso já era esperado, pois quando o licenciando se insere

apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013).

⁵⁶ Quando falamos sobre as metas do PIBID, estamos nos referindo aos principais objetivos do Programa. Nesse caso em específico, estamos nos referindo a: “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (CAPES, 2013).

na sala de aula, ele percebe que dificilmente pode dar aula sobre um determinado conteúdo sem mencionar outros, porque todas as áreas das Ciências Biológicas estão interligadas. Dário é um dos licenciandos que percebeu que durante suas atividades no PIBID, tem que usar boa parte do conhecimento que vem aprendendo na universidade:

“Todos. Então (risos)... agora eu tô dando anatomia comparada pros meninos. Então, pensa o tanto de conteúdo biológico que eu tô usando com eles? Desde classificação biológica que você pega um porífero lá e você vai enxergar lá nos cordados aí tem a anatomia comparada deles se tem a classificação que você trabalha em paralelo, evolução, tudo num conteúdo só. **Acho que a biologia tem bastante disso né? Acho que os conteúdos tudo, tão relacionados. Então todo conteúdo que eu aprendi aqui na universidade eu usei no PIBID. Todo**” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Jorge, quando questionado, afirma o mesmo. Para ele, às vezes é necessário pesquisar além do que se aprendeu na universidade; mesmo ciente que se deve usar o básico de seus saberes com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, ele acaba demonstrando o caráter inacabado do conhecimento do professor, que deve estar sempre em construção (TARDIF, 2010; GARCIA, 2010):

“Nossa! Todos! Assim, o ensino fundamental e médio abrange tudo né? por mais que as vezes você tá trabalhando lá biologia, por exemplo, biologia animal, você acaba tendo que usar ali rapidinho alguma coisa de biologia vegetal outro de genética, tá tudo interligado né? Na biologia, então, acaba que tudo que a gente aprende a gente usa lá. E às vezes acaba que a gente precisa usar lá algum conteúdo que a gente não aprendeu na universidade. Você tem que pesquisar na internet ou nos livros coisas que a gente deveria ter visto aqui na universidade e acabou não vendo. Mas a gente usa tudo. No básico né, mas... Tipo... Usa” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Outros acadêmicos destacaram o papel das disciplinas pedagógicas do curso, principalmente aquelas voltadas para o ensino de Ciências e Biologia⁵⁷. Para alguns, foi nessas disciplinas que foram estimulados a articular os conteúdos de Biologia e assim

⁵⁷ Na UFV, no curso de Ciências Biológicas, além dos estágios supervisionados comuns em todos os cursos de licenciatura, existem duas disciplinas pedagógicas voltadas para a Biologia: BIO490 (Instrumentação para o ensino de Ciências) e BIO491 (Instrumentação para o ensino de Biologia). São disciplinas obrigatórias que devem ser cursadas a partir do 6º e 7º período respectivamente. ⁵⁷ Essas disciplinas são popularmente chamadas de “Instrumentação I” (BIO490) e “Instrumentação II” (BIO491).

aprender metodologias diferentes para o ensino. Magda ressalta o papel importante dessas disciplinas na criação de atividades no PIBID:

“Tudo. Praticamente tudo, porque assim... Eu acho que as aulas de, principalmente de instrumentação foram muito boas porque elas te ajudaram a elaborar técnicas novas. Todas as disciplinas de biologia ajudaram porque por causa disso eu preciso de ver menos o livro de biologia dos meninos, porque eu vejo aquilo ali, a matéria e digo, ah porque isso aqui eu sei a matéria então, você só pega mesmo pra ver o que os meninos estão estudando em si. Então, as matérias do curso me ajudaram muito a já saber, já ter o conhecimento do conteúdo. **Agora eu acredito que as disciplinas de instrumentação pra poder linkar esse conteúdo de uma maneira diferente. Então você aplica de forma dinâmica, você faz jogos, faz coisas pra entreter os alunos... E estimular eles a participar mais. E aprender mais também. Então eu acho assim, essas aulas foram as melhores que tiveram”** (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

Mônica valoriza as disciplinas de instrumentação e também o estágio supervisionado. Ela acredita que a aprendizagem nesses espaços favorece sua permanência no PIBID e sua motivação de seguir na carreira docente, visto que essa era uma segunda opção na sua vida profissional:

“Nossa! Muitos assim, tirando o conteúdo que eu tô aprendendo muito enquanto eu tô dando aula. Mas o que eu mais aprendi assim e mais tenho aplicado, são o que eu aprendi nas instrumentações e o que eu tenho aprendido nos estágios né? Que é o que eu realmente tenho tentado aplicar e é o que tem me mantido no PIBID hoje. Se não fosse essas matérias da universidade eu não estaria tentando me manter no PIBID até hoje. Então assim: formas de abordar o aluno, formas diferentes de trazer um exercício, maneiras de escrever no quadro porque isso ajuda bastante, forma de manter o tom de voz... Essas coisas assim mais práticas que a gente aprende. E metodologias, algumas metodologias também. Então as instrumentações e os estágios têm me ajudado muito também nesse sentido” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Helena, entretanto, tem uma visão bem diferente. Provavelmente por já ter dado aula antes mesmo de cursar as disciplinas pedagógicas, ela é descrente quanto aos acréscimos que tais conteúdos do curso podem proporcionar. Em sua fala, cética, ela critica a disciplina de instrumentação e afirma que essa teria mais peso se fosse dada logo no início do curso, porque no local da grade que essas se encontram (6º e 7º períodos) acaba por ser muito utópicas e pouco adequadas à realidade.

“Pouca coisa... Acho que a gente, primeiro, pega a teoria né? Pra depois passar pra prática lá pros alunos, mas é questão dá... Instrumentação mesmo, desde a 1ª eu vi que pra mim não acrescentou nada. Eu senti que eu deveria

ter feito instrumentação antes de ir pra sala de aula, instrumentação deveria ser no início do curso, pra todos os alunos, e não depois que você já tem uma experiência de PIBID, de aula. Eu vejo Instrumentação uma coisa fora da realidade. Eu não concordo com Instrumentação não. Na prática não existe!” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Pareceu-nos que Helena está muito condicionada ao praticismo, uma vez que ela acredita que as disciplinas pedagógicas deveriam ser dadas nas escolas:

“[...] aquelas aulas que a gente dá em Instrumentação, desde quando você tá dando uma aula e os alunos tão olhando pra você, tão questionando você? Eu acho que instrumentação deveria ser diferente você deveria ir pra sala de aula mesmo. Enfrentar uma sala de aula, enfrentar a realidade que é. Igual estágio, estágio I, II e III, estágio I não vejo... a única coisa que eu vi dele é que tô aprendendo a escrever projeto, escrever estudo de caso, mas pra depois ir pra sala de aula. Nada contra os professores, mas... é a matéria mesmo que eu não vejo... (risos)” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Concordamos, com ressalvas com o ponto de vista da entrevistada, que valoriza o espaço escolar se aproximando do pensamento de Nóvoa (2009) de formar professores dentro da profissão; entretanto, entendemos que um professor não pode ser formado esvaziado de teoria, cabendo à universidade contribuir nesse processo.

Outras falas mencionaram a importância das disciplinas pedagógicas voltadas para a Biologia no curso e desqualificaram as disciplinas pedagógicas gerais das licenciaturas. Esses resultados vão ao encontro das pesquisas de Guimarães e Ferreira (1995) e Gatti e Nunes (2009), quando apontam a falta de articulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas, nos cursos que apresentam a modalidade de bacharelado. Isso decorre do fato de que, em alguns casos, os professores que ministram as disciplinas gerais das licenciaturas, pertencerem aos departamentos e faculdades de educação e não conhecerem as especificidades das áreas exatas e naturais⁵⁸:

“Os conhecimentos? O que eu mais aprendi nas Ciências Biológicas, tirando as EDUs⁵⁹ que eu não aprendi nada, foi Instrumentação. Instrumentação foi tudo na minha vida, Instrumentação que eu fiz no curso, valeu muito a pena, contribui pra praticamente tudo, sabe? O que eu sou hoje eu devo a

⁵⁸ Deixamos claro que não estamos generalizando, até mesmo porque essa realidade tem mudado ultimamente. Na própria UFV existem muitos professores que têm formação específica para trabalharem as disciplinas pedagógicas voltadas para as áreas de Exatas e Biológicas.

⁵⁹ EDU se refere aos códigos das disciplinas pedagógicas, que são comuns a todos os cursos de licenciatura da UFV. São essas: EDU 117 (Psicologia do desenvolvimento da aprendizagem), EDU144 (Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental e Médio), EDU155 (Didática) e EDU227 (Concepção filosófica da Educação).

Instrumentação. Eu gostei muito, valeu muito a pena ter feito, favoreceu muito” (Cármem, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

Eu usei muita coisa de Instrumentação, que como eu disse no começo eu dava aula mas eu não tinha feito instrumentação I ainda. Depois quando eu fiz a II eu comecei a pegar muito mais coisa, e jogar dentro daquilo as metodologias diferenciadas que tem as aulas com Datashow, antes eu só fazia aula com quadro, usar muito sala de informática também. As disciplinas da Educação eu peguei mais as didáticas, das metodologias diferenciadas. Do meu curso eu tentei pegar as visitas. Porque eu fiz com eles as visitas no museu de zoologia. Queria ter feito da anatomia, mas eles não tão vendo a matéria ainda, mas seria legal também. Mas foram mais do estágio e da instrumentação. A EDU XXX é mais comportamento... Vygotsky... então eu num gosto muito assim não. Muita teoria. Aí eu não aprendi muito, não lembro de ter pego” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Parece que os licenciandos preferem as disciplinas pedagógicas que têm mais aplicação nas Ciências Biológicas. É compreensível, porque a maioria das grades curriculares dos cursos de licenciatura possui pouca articulação entre as disciplinas pedagógicas e práticas (DINIZ-PEREIRA, 2011).

No caso de Ciências Biológicas, muitos acadêmicos apresentam certa aversão às disciplinas voltadas exclusivamente para os cursos de licenciaturas, as quais são ministradas por professores dos departamentos ou faculdades de educação. Além disso, “o que se verifica na condução dessas disciplinas pedagógicas é uma evidente restrição ao seu conteúdo programático, sem que haja uma preocupação com a integração com os conteúdos trabalhados nas demais disciplinas, visando a qualidade da formação docente” (GUIMARÃES; FERREIRA, 1995, p.53).

Concordando com isso, Raúl afirma que viu mais acréscimo no cursar de disciplinas voltadas para o ensino de Ciências e Biologia, no caso as instrumentações e os estágios supervisionados. Isso, provavelmente, porque se trata de disciplinas que o estimula a aplicar os conhecimentos que aprende no curso de maneira que ele vê os resultados.

“O que mais me chamou a atenção foi a parte da educação dentro da biologia, eu achei isso muito forte assim, as instrumentações e os estágios assim, que deu uma base muito boa e permitiu a gente ver a diferença entre o PIBID e o estágio assim. Deu pra ver o que é você tá numa sala só sua e você tá numa sala submetido a um nível de hierarquia. Deu pra parar pra pensar, que é bem diferente assim. Mas as matérias da área da educação eu achei bem legais assim, principalmente a instrumentação. Que ajudou bastante assim, na fabricação de material... Aulas mais dinâmicas... e do resto um pouquinho de tudo, igual da biologia animal já levei um modelo de animal, ou o animal fixado... Não muito como nos anos anteriores, mas...” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

As disciplinas mais teóricas e filosóficas da educação são importantes, mas acabam tendo pouca mobilização, porque se atêm mais a questões de discurso que raramente saem das leituras de texto e apresentação de seminários. Na maioria, sobre temas, livros e estudiosos de campos muito distantes da Biologia. Dessa maneira, a condução das disciplinas pedagógicas acaba gerando a desmotivação dos alunos nos cursos de licenciatura, “considerando ainda que esta pode estar justificada pelo distanciamento das práticas vivenciadas por eles nas disciplinas específicas do seu curso e por não compreenderem a ‘utilidade’ destas disciplinas para sua vida acadêmica e profissional” (GUIMARÃES e FERREIRA, 1995. p. 56).

5.3 O PIBID e a relação teoria e prática

Objetivando verificar se o PIBID contribui para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos licenciandos, realizamos algumas questões versando sobre: o retorno das atividades de ensino realizadas pelos licenciandos e a utilização da dimensão reflexiva como elemento estruturante dessas atividades, e a Transposição Didática no ensino de Ciências Biológicas.

5.3.1 A dimensão reflexiva no PIBID

A fim de nos inteirar sobre os reflexos que o PIBID de Ciências Biológicas da UFV obtém nas escolas em que atua, consideramos importante perguntar aos licenciandos sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo ensino aprendizagem. Trata-se da percepção dos acadêmicos envolvidos, portanto, deixamos de fora as considerações por parte da coordenação, dos professores supervisores e da própria escola. Nossa intenção é aferir o grau de motivação e satisfação que tais licenciandos vêm tendo com os trabalhos realizados no PIBID.

De maneira geral, notamos que a maioria afirma que o maior retorno que tiveram veio por parte dos alunos. Alguns relataram histórias que ocorreram durante atividades que propuseram, em tom de comoção. Outros licenciandos afirmaram que poucas vezes tiveram retorno da coordenação ou dos supervisores, no reconhecimento dos trabalhos feitos. Em concordância com as respostas anteriores, que mencionaram a falta de apoio e agora de estímulo da coordenação.

A história mais ilustrativa foi a de Dário. Esse licenciando relatou uma das atividades mais empolgantes que realizara no PIBID e que considera ter obtido um retorno ímpar. Em meio a um conteúdo de difícil assimilação por parte dos alunos e tendo a seu favor o

conhecimento do entorno da escola em que atua (ESCOLA C), Dário propôs uma aula de campo com seus alunos, a fim de fazer algumas coletas de material biológico. Dessa maneira, Dário acabou por mobilizar vários alunos a participar da proposta e assim sair um pouco da rotina da sala de aula. Dário narra a história da seguinte forma:

“Então, essa aula de campo que eu dei, eu tive um retorno ‘violento’ assim. Foi assim, deixa eu falar como foi a aula de campo: a gente tava trabalhando classificação biológica, e ninguém tava se interessando pelo assunto, porque você vai lá e ‘esse bicho é da classe tal, do filo tal...’ e é muito chato cara, cladograma... e os meninos tavam ‘voando’. Que eu fiz? Eu levei eles pra campo, capturamos os bichos, fizemos a triagem, chave de identificação, classificamos os bichos tudo, e foi muito bom, porque a gente pegamos pequenos mamíferos, artrópodes e ficamos assim uma semana indo lá e fazendo a coleta, tinha escala de qual aluno ia lá fazer a coleta no dia e conferir as armadilhas e tal. Daí, teve a participação gigante, e depois eu pedi pra eles confeccionar um material pra apresentar pra escola. Aí fizeram uma apresentação de slide lá, né? Com todos os resultados que eles obtiveram, como é que montavam as armadilhas, quais bichos que eles capturaram, a classificação deles todos e tal e... Eles apresentaram pra escola e nossa, foi uma coisa top, foi em nível que a gente dá seminário de banking, entendeu? E isso aí foi o maior retorno que eu já tive no PIBID, assim. E a gente tava até querendo publicar isso aí depois em um congresso e tal... tô até escrevendo isso aí” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

No relato de Dário, inferem-se claramente elementos de socialização de conhecimentos, estudo coletivo, prática contextualizada e inovação metodológica. Todos esses bem alinhados aos objetivos do PIBID. A maneira como ele se expressou durante a entrevista deixou claro o tom de alegria e recompensa. Provavelmente, o PIBID quando bem gerido passa a ocupar parcela importante nesse processo, porque pode favorecer a realização de práticas pedagógicas que raramente são realizadas em situações normais, uma vez que o professor da escola quase sempre se encontra muito atarefado, com várias turmas heterogêneas e diversos conteúdos para serem vencidos em prazo limitado. Logo, podemos compreender a importância de mais políticas públicas na construção de currículos e programas que possibilitem a escola maior dinamismo nas aulas. De acordo com Vasconcelos,

Na medida em que as aulas são mais participativas – diálogo, dramatização, trabalho de grupo, pesquisa -, ou que são dadas em salas ambiente, laboratórios, biblioteca, ateliê, ou simples trabalho no pátio, há maior possibilidade da criança se envolver com o trabalho. É fundamental que se desenvolva um currículo que contemple atividades diversificadas (VASCONCELOS, 2004, p.78).

Magda é mais outra licenciada do PIBID que reforça os relatos anteriores de seus colegas. Ela destaca o uso de “aulas diferenciadas” como grande aliada no processo de aceitação dos alunos. No seu exemplo, ela fala sobre as aulas de laboratório, também ratificando a fala de Vasconcelos (2004).

“Depende em que sentido. Os próprios alunos. Por exemplo, há um tempo atrás a gente fez uma gincana, sobre resíduos sólidos na escola. Lá tiveram palestras, eles tiveram que fazer relatos, textos, tiveram aulas sobre isso... E no final a gente fez algumas brincadeiras, alguns jogos sobre essa matéria também. **E foi assim, um modo que a gente achou de trabalhar o conteúdo de uma maneira diferenciada e que os alunos adoraram, e falaram que podia ter toda semana, mas é muito trabalhoso né? (risos) que você vê mesmo neles que eles estavam estudando pra responder as perguntas e ganhar pontos pra equipe ser vitoriosa. Então isso é uma coisa que você vê de reconhecimento mesmo dos alunos.** E varias vezes assim quando eu dou aula, geralmente eu dou aula, geralmente não, toda semana eu dou aula de laboratório. Uma aula mais prática, e a gente dá atividades também, e toda semana assim eles dizem: **‘nossa professora! Adorei a aula, quero ter outra aula, você podia ser nossa professora assim sempre’.** Então você vê que isso é uma coisa e eles gostam de metodologias diferenciadas. E isso aí é uma coisa que a gente tem assim um retorno muito bom. Quando você vê que os alunos tão elogiando, tão gostando, tão pedindo pra ter de novo é sinal que eles tão gostando sabe? E eles acabam melhorando as notas por causa disso. Isso dá pra você notar também” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

Parece que o retorno mais sentido pelos licenciandos é advindo dos alunos das escolas, principalmente quando os acadêmicos utilizam de metodologias novas, lúdicas e atípicas. Na fala de Jorge, destaca-se a prevalência desses atributos além de uma menção ao retorno que os professores supervisores dão:

“Ah, geralmente, todos deram esse retorno, mas os alunos são os que mais dão né, que a gente percebe que mais dão esse retorno. Às vezes você tá trabalhando lá, corpo humano com construção de maquetes, **aí você vê que os alunos gostam de trabalhar com coisas diferentes do que são o dia-dia deles, então nós professores, estimulamos a criatividade deles, então quando a gente faz isso eles percebem o quanto que eles são importantes no processo de aprendizagem né? Então por exemplo esse é um retorno que eu tive muito bom. Isso foi bom. E uma parte muito legal do PIBID é isso, dá muito material pra gente trabalhar, não falta material, a gente leva tinta, cartaz os alunos se sentem a vontade, e não é por falta de material que não dá certo a prática entendeu? Então isso é bom. É um retorno bom.** Tem outros retornos também, as vezes a gente cria um jogo pra trabalhar o conteúdo, e os alunos gostam muito do jogo. Aí as vezes a aula acaba e eles querem continuar jogando, ou então você prepara uma aula legal pra eles, a aula acaba e eles ficam perguntando mais do assunto. E

professor também, às vezes você faz uma aula lá e o professor fala que a aula tá boa pra utilizar a aula depois, ou também que a aula não ficou boa. E isso é bom, porque o que melhora tudo é a discussão. Então o retorno é esse a discussão que vem depois do que a gente faz” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Outros licenciandos, além de evidenciarem o retorno dos alunos, criticaram os supervisores - alguns por apatia, outros por críticas não construtivas. Em alguns casos, notamos um tom de indignação no decorrer das entrevistas. Por mais que alguns tentassem disfarçar com risos tímidos, percebemos o tom de desaprovação nas suas falas. Helena, por exemplo, compara a diferença existente entre a supervisora anterior – bem mais motivadora – e a supervisora atual, que segundo ela se mostra distante e pouco sociável:

“Sim, no de evolução que eu preparei não foi pra [supervisora atual], foi pra outra professora, ela me elogiou muito, gostou muito do tipo de aula que eu preparei... E também... O projeto que eu apresentei na feira do conhecimento⁶⁰. Eu vi o retorno que eu tive dos alunos. Os quatro alunos apresentaram muito bem. O prêmio eu acho que eles mereceram, foi muito... Eu trabalhei muito, mas eles também trabalhou muito, em conjunto e houve um reconhecimento depois. Mesmo se não tivesse a premiação eu vi o reconhecimento depois. Eu tive reconhecimento dos alunos e da premiação, mas da [supervisora atual] em momento algum eu tive reconhecimento. Em momento algum, ela nunca parabenizou a gente pelo trabalho que a gente demos. Em momento algum, na verdade ela nem acreditou que a gente foi premiado, ela quis confirmar olhando no site, depois que ela me ligou: “-É realmente você foi premiada! Eu quero algumas fotos” aí eu disse “- agora você não precisa de foto”. É da parte... eu vejo que algumas supervisoras se sente muito superior a nós, é o caso da supervisora que eu tive. Ela se sente muito superior, é difícil aula dos meus colegas principalmente, que deram aula em outras turmas pra ela, excelente, uma aula assim prática, que eu arrumei coração e pulmão de porco, boi... Uma aula assim de universidade mesmo! E ela não elogiou” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Mônica, apesar de trabalhar em uma escola diferente (ESCOLA A), também reafirma o reconhecimento unicamente dos alunos e reprova o comportamento da sua supervisora no andamento das atividades. Quando indagada se obteve algum retorno das atividades que realizou no PIBID, foi direta:

⁶⁰ Feira do Conhecimento é um evento realizado dentro do SIA. Nessa mostra ficam expostos vários trabalhos realizados pelo PIBID, PET, outros programas e projetos de extensão, em sua maioria voltada para Educação Básica.

“(risos). Por parte da professora não... infelizmente a nossa supervisora critica muito assim... Negativamente (risos). Mas por parte dos alunos, aí é o que me move. Na minha segunda aula uma aluna virou e falou “ah professora, essa é a aula que eu mais aprendo”. Eles participam muito, então eu vejo que isso pra mim é um retorno positivo assim. E também negativo quando eles criticam a aula, e eles pedem um negócio diferente e a gente dá e eles gostam... então são esse tipo de retorno assim né? Quando o aluno, você vê na fala e na postura que ele gostou de alguma forma né? Mas do professor não (risos)” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Entendemos que esse impasse entre os licenciandos e os professores supervisores representa uma distorção do PIBID. Os professores das escolas devem ser os principais motivadores e orientadores desse processo de inserção e vivência no ambiente escolar, pois

Um diferencial do Programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando como cofomadores no processo de iniciação à docência (AMBROSETTI et al. 2013, p.159).

Se esses profissionais experientes não mobilizam seus licenciandos a atuarem no magistério, o PIBID pode ter efeito reverso na escolha pela docência desses futuros profissionais.

Somente Cármen afirmou não ter tido nenhum reconhecimento das atividades que desenvolveu na escola, a não ser por um material que produziu. Na ocasião, apenas os coordenadores reconheceram a importância desse material. Cármen ainda ressalta que na escola onde estava anteriormente, também trabalhando pelo PIBID, tinha uma supervisora muito mais participativa e orientadora. A supervisora do PIBID atual, que é na mesma escola de Helena (ESCOLA B), parece que vem sendo omissa nos retornos que deveria dar aos licenciandos do Programa. Em sua fala, até irônica, Mônica nos diz sobre a inexistência de retornos por parte dos outros integrantes do PIBID:

“Da parte de professor não, de aluno também não. É, eu fiz os modelos, que eu fiz, né, que foi parte do conhecimento né, do conhecimento do coordenador, parte do projeto né? Mas por parte do supervisor. [...] Aqui na ESCOLA B não, mas na [escola anterior] tinha muito reconhecimento. Aqui na ESCOLA B, eu tô numa sala de aula ou não estando, é um favor que eu tô fazendo, é pra maioria” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

No prosseguimento da mesma pergunta, indagamos se as atividades de ensino realizadas na escola eram relatadas para o grupo, ou seja, se havia socialização entre os licenciandos durante as reuniões gerais com os coordenadores e supervisores das escolas. De maneira geral, os acadêmicos foram sucintos ao confirmar a existência desses momentos.

“São. Todas elas, a gente sempre chega na reunião, e fala sobre elas” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

“Sim. Todo o grupo conhece, é falado na reunião com a coordenação né? Outros grupos conhece também o trabalho” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação)

“Sempre. Todas as reuniões semanais tem essa troca” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

“Sim. Nessas reuniões semanais a gente conversa, ‘quê que você tá fazendo?’ então você fala” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Raúl afirma que essas trocas de experiências eram mais intensificadas antes dos seminários se tornarem frequentes. Ele diz que:

“Ah sim. Antes era feito com mais frequência né? Porque as reuniões com a coordenação não tinham os seminários, então a gente conversava mais a respeito das atividades que eram desenvolvidas. Mas ao longo do projeto a gente sempre fala, ‘ah, o quê que tal escola tá fazendo?’ então cada um pontuava pelo grupo da escola mesmo ou individual. Ou se fez alguma coisa interessante que gostaria de comentar, e era até um espaço de troca né? Ali a gente consegue um espaço de troca bem legal. Agora tá com menos frequência” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Nas falas seguintes são apresentadas as opiniões daqueles acadêmicos que negaram a existência desses espaços de socialização entre os licenciandos e os coordenadores do PIBID Ciências Biológicas da UFV. Damos destaque para a fala de Jorge, que sugere a necessidade de mais momentos de troca de saberes no grupo:

“Não. Digamos que não haja aquela sessão chororô igual nos estágios sabe? isso não deu certo. Igual acontece nos estágios agora. Mas não tem” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

“Não. Não que eu me lembre, pra ser sincera assim. A gente tem... igual o mural seria pra isso, mas não tá dando muito certo (risos). a gente tem a É, eu acho que isso falta também sabe? Um momento que você discute as atividades sabe? São momentos do que tá valendo a pena, do que tá certo do

que tá errado, eu acho que a gente não tem muito esse momento assim, de integração de todos os PIBID's pra saber o que tá dando certo ou não, isso falta mais. Mas às vezes na reunião com o supervisor que são semanais, né? A gente discute muito isso, mas não é muito eficiente essas discussões não, elas poderiam ser mais eficientes” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Para finalizar, perguntamos se nos momentos de troca de saberes, havia alguma reflexão⁶¹ sobre as atividades realizadas. Achamos interessante a utilização desse questionamento porque valorizamos a ideia da formação inicial incentivar a colegialidade e a troca de saberes entre os professores (NÓVOA, 2009; GIMENO, 1995), além do pensamento reflexivo (SCHÖN, 1995) - todos esses elementos importantes no fortalecimento da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002).

Nessa pergunta, obtivemos respostas muito contraditórias em relação às soluções dadas nas perguntas anteriores, por exemplo, Raúl, que ao contrário do que disse antes, valorizou os seminários como momentos reflexivos:

“Então, esses espaços de reflexão ficaram mais fortes durante os seminários. Porque a gente trabalhava temas relacionados à educação. Por exemplo, eu falei sobre educação popular, aí a coordenadora perguntava se dava pra aplicar na escola? Aí a gente debatia, e outro exemplo, sexualidade, a gente chegou a uma conclusão que o curso de biologia não oferece uma estrutura boa pra trabalhar esse aspecto. Então varia bastante essa coisa assim, mas sempre a gente reflete” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Nos parece que os seminários nas reuniões só provocam reflexões acerca dos temas que são levantados nas apresentações dos licenciandos e não nos acontecimentos das escolas. Helena afirma que não há reflexão, sendo que na resposta anterior ela evidenciou a troca de saberes. Provavelmente só há uma exposição de relatos e pouca reflexão sobre eles:

“Eu acho que não, eu acho que entra num ouvido e sai no outro, na verdade eu acho que tem inveja. Esse trabalho da feira foi eu e o [outro licenciando] que desenvolveu, ninguém queria pegar, eu peguei e o [outro licenciando] me ajudou, mas e... Não teve reconhecimento não. Nenhum, nenhum” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

⁶¹ Nenhum dos entrevistados mencionou a utilização dos “diários reflexivos”, que é um importante instrumento no processo da prática reflexiva de um professor, segundo Schön (1995).

Mônica disse antes que não havia troca de saberes com o grupo, mas dessa vez ela afirma que tem feito várias reflexões próprias, e novamente evidencia a regulação de sua autonomia quando relata que, atualmente, teve sua proposta negada pela supervisora e por isso está realizando um projeto que não é de sua autoria:

“(risos) Tem muitas (risos) tem muitas. Igual na feira do conhecimento ou no SIA, por exemplo... eu queria desenvolver um projeto aí eu fiz e entreguei um projeto super bacana, eu achei que nós íamos desenvolver os projetos, mas eu vi que ninguém leu e fez eu aplicar um outros projeto nada a ver comigo. Eu nem apliquei, nem sei o que aconteceu mas meu nome tá lá. (risos). E aí é isso, minha reflexão é essa. ‘Poxa, meu projeto tá engavetado, eu mandei ele de novo pro supervisor dar uma olhada, mas não tive retorno e tô fazendo uma coisa que eu nem sei quem escreveu e pra quê que serve!’ Pra mim é inútil, mas meu nome tá lá. Daí minha reflexão é essa: a gente tá fazendo por fazer. Mais uma vez teve o dedo da supervisora aí, escolhendo o que ela queria. E o projeto de todo mundo foi engavetado (Bolsista 9, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação)” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Entretanto, atentamos para o fato de que se essas reflexões não forem externalizadas e socializadas, pouco contribuirão com a resolução desse tipo de problema. Decorre daí a importância de haver esses espaços de reflexão com diálogo sobre as práticas nas escolas.

Isso representa outro desvio na condução do Programa, já que o mesmo deveria possibilitar mais espaços de reflexão do que realmente está acontecendo na escola, a fim de estimular esse hábito. Cármen nega a existência desses momentos:

“Nem tem tempo de refletir, pra te dizer a verdade, é, o tempo é curto, hum, num tem muita reflexão não... Algumas coisas. Não, não, não (risos)” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

Se a sobrecarga impede esse processo, logo os licenciandos do PIBID tendem a incorporar a reflexão e a socialização como dispensáveis, repetindo o que os professores já experimentam no seu cotidiano de trabalho, enveredando-se erroneamente para a tecnicização da atividade (ROLDÃO, 2007).

Os licenciandos Juvenal e Raúl esclarecem a diminuição da frequência dos momentos mais reflexivos assim que os seminários se tornaram regulares. As respostas de ambos apenas reforçam o que já disseram na pergunta anterior:

“Então, esses espaços de reflexão ficaram mais fortes durante os seminários. Porque a gente trabalhava temas relacionados à educação. Por exemplo, eu falei sobre educação popular, aí a coordenação perguntava se dava pra aplicar na escola? Aí a gente debatia, e outro exemplo, sexualidade, a gente chegou a uma conclusão que o curso de biologia não oferece uma estrutura boa pra trabalhar esse aspecto. Então varia bastante essa coisa assim, mas sempre a gente reflete” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Então. Agora no final não foi tanto, antes tiveram apresentação de seminários com temas voltados pra educação, e eu tratei sobre ludicidade e tava explicando sobre aquilo. Aí tem uns dois meses que parou, mas antes a gente discutia mais” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Pela resposta dos dois, fica mesmo claro que as reflexões estão somente relacionadas aos temas dos seminários e não das práticas que os licenciandos realizam nas escolas. Como o primeiro princípio pedagógico do PIBID é a “Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos”, torna-se necessário que seja estimulada a reflexão sobre os acontecimentos que envolvem esses casos concretos; do contrário, o PIBID se tornará apenas mais uma extensão de atividades realizadas na escola.

A proposta dos seminários é interessante, mas deveria estar intrinsecamente vinculada com as questões que envolvem a prática do licenciando na escola; não apenas temas soltos como vem sendo feito, porque caso aconteça assim corre-se o risco da reflexão proposta ficar condicionada à teoria dos textos trabalhados nos seminários e não à prática desenvolvida pelos licenciandos nas escolas. Essa postura contraria a ideia de “reflexão na ação”, proposta por Schön (1992), que deve se tornar um processo intrínseco à prática pedagógica docente, em que o professor reconstrói mentalmente de maneira retrospectiva a sua ação realizada, sendo capaz de apontar limites e possibilidades através de uma análise crítica de sua própria prática.

Cabe ressaltar que essa falta de reflexão nas ações do PIBID nas escolas gera desconforto por parte dos mais atentos. Jorge é um deles. Ele enfoca a necessidade de haver mais espaços de reflexões justamente sobre as práticas que os licenciandos realizam nas escolas. Quando perguntado se há momentos para refletir sobre as atividades desenvolvidas nas escolas, Jorge afirma:

“É isso que eu tô falando: não! Deveria haver mais reflexão sobre tudo que a gente tá fazendo lá. É feita a reflexão, mas não é um momento só de reflexão, só do que mais chamou a atenção e deveria ser de tudo. Deveria ter um momento só pra isso, refletir no que tem de ser melhorado” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Concordamos com Jorge e julgamos de suma importância sua crítica. Afinal, o PIBID não é um programa que tem como foco sanar todos os problemas da educação brasileira, porém, por se tratar de um programa de formação inicial, é necessário que possibilite revitalizar aspectos pouco explorados dos cursos de formação, tornando a reflexão uma possibilidade concreta e articulada com as ações realizadas na escola. Somente dessa forma poderemos pensar o PIBID além de um complemento ao estágio supervisionado.

No tocante à existência de reflexões específicas ao ensino de Biologia e Ciências nas escolas, as respostas foram bem diretas e sucintas, nas quais novamente os licenciandos apresentaram a importância do seminário nesse processo. A maioria afirmou que as reflexões que são feitas acontecem nos seminários; logo, pelo retrospecto das respostas, podemos desde já concluir que se tratam de reflexões limitadas, pouco formativas e mais voltadas aos temas dos seminários, desvinculadas das práticas e vivências dos licenciandos nas escolas. Entretanto, apresentamos aqui algumas dessas falas que mais se destacaram.

“Então, eu tenho mais sozinho. Eu vejo o que tá acontecendo e fico martelando na minha cabeça. Mas eu não cheguei a comentar com nenhuma supervisora. Fica mais guardado pra mim, do ensino, das didáticas que a professora usa... Do que poderia ser melhorado entendeu, eu fiquei com pouco de receio de falar, tipo da professora supervisora me interpretar mal. Eu já tive muitas” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

“Não tinha, mas a gente faz os seminários e eles tem que ser voltados pra Educação Básica, e voltados também pra ensino de ciências né? Então toda reunião com a coordenação a gente tá discutindo isso. Do ensino básico e tal. Com a supervisora da escola isso acontece menos. Mas ali como o seminário é sobre isso, daí gera uma discussão grande depois. E tá sendo legal isso. É uma coisa que podia ser adotado pelos outros PIBID's, o seminários sobre educação, como obrigatoriedade” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

“Na reunião com a coordenação sim, de vez em quando nós temos um... a coordenação questiona muita coisa, igual na hora de seminário, depois do seminário, faz questionamento pra gente. Igual eu apresentei o tema lá do espaço não formal né? Aula prática. A coordenação levantou o questionamento dos alunos, se realmente a gente tá fazendo isso, levando os alunos pra fora de sala de aula” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Em linhas gerais, percebe-se que a coordenação do PIBID estimula nos seminários a discussão de temas que abrangem a licenciatura⁶². Todavia, essa modalidade não

⁶² Formação de Professores, Educação à Distância, Educação do Campo, Educação Inclusiva, Aulas Lúdicas, Projeto Político Pedagógico, Pesquisa em Ensino, Professor Reflexivo etc.

necessariamente promove a reflexão propriamente dita. Portanto, compreendemos que se trata de uma atividade recente e nova para todos e, principalmente, porque o recurso da reflexão não é nada simples e não é uma técnica que se aprende, mas um processo de construção contínua. Decorre de então a importância de se manter essa troca de saberes entre todos os envolvidos: coordenadores, supervisores e licenciandos.

É muito provável que, se o seminário persistir, como sugere Jorge, haja uma tendência de que essa modalidade se aperfeiçoe. Como os coordenadores do PIBID da UFV são professores das áreas de pesquisa em Ciências Biológicas, é de se esperar que o processo de reflexão proposto por Schön seja visto como uma técnica. Mas julgamos que será com o passar do tempo e das trocas de saberes nos seminários que o PIBID Ciências/Biológicas da UFV irá desenvolver uma compreensão mais adequada desse conceito. Mônica, por estar em um grupo de pesquisa voltado para o ensino de Biologia, parece ter mais clareza sobre a diferença entre discussão e reflexão; por isso, quando foi perguntada sobre a existência de reflexão no ensino de Ciências e Biologia na Escola Básica, respondeu:

“Não. A reflexão mesmo não tem não, mas tem esse espaço de discussão né? Os seminários né? Mas reflexão só reflete quem quer realmente refletir. Quem acha importante e tudo mais. Quem não acha tá passando batido. Porque não é incentivado. Tanto que o meu seminário foi sobre isso, porque eu tava sentido falta, meu seminário foi sobre professor reflexivo. E nós como futuros professores parar e observar o que a gente tem feito se tem refletido, então eu tenho sentido falta disso, desse espaço” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Conforme salientam Gatti et al. (2014), o PIBID proporcionou, nos últimos anos, um aumento significativo de pesquisas na área da Educação, já que oferece oportunidades de trabalho na escola, que é um espaço rico de fenômenos que podem ser relatados, analisados e prescritos. Dessa forma, o PIBID acaba por estimular seus jovens e entusiasmados bolsistas a publicarem as suas impressões e resultados de trabalhos realizados no ambiente escolar.

Tendo isso em mente, demos sequência aos questionamentos anteriores e perguntamos se os licenciandos têm sido estimulados a pesquisarem sobre o ensino, tanto da Educação em si, como do ensino de Biologia. Mesmo que a maioria tenha negado esse estímulo, aqueles que confirmaram se interessar pela pesquisa em ensino depois de entrar no PIBID são uma prova de que o Programa tem aberto um novo leque de oportunidades, já que a maioria dos licenciandos estão mais acostumados com a pesquisa em Ciências Biológicas. Jorge confirma essa tese:

“Sim. Eu, por exemplo, queria pesquisar sobre a importância da escola ter um laboratório, porque os alunos não tem uma relação assim com um laboratório nos anos iniciais, e você vê que eles são doidos pra ter um contato com um laboratório. Então essas coisas que acontecem no dia-dia lá no PIBID, dá uma vantagem pra gente fazer uma pesquisa ou algo assim né? mas sempre tem alguma coisa que estimula a pesquisar algo. Por mais que a gente não faça tanto, atividades de pesquisa deveriam ser feitas mais. Mas sempre tem” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Juvenal argumenta, na mesma linha de raciocínio, explicando que depois de algumas experiências que veio realizando no PIBID, acabou por se interessar em um tema da área da Educação. Em sua fala ele é enfático ao dizer que:

“Sozinho também, porque bateu, eu gostei desse ‘trem’ de ludicidade, eu pesquisei e procurei muito artigo pra fazer isso.. foi até um projeto de estágio. Foi no estágio I e quando passei pro estágio II apliquei ele, e gostei muito. E como a escola era um projeto pra uma turma, eu ampliei ele, mas não ficou tão grande como eu queria, mas eu comecei a gostar do assunto, das várias didáticas diferenciadas que o professor pode ter. além daquela mesmice do quadro, daí eu mesmo comecei a gostar do assunto pela situação em si. Que eu vi e gostei daquilo’ (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Dário novamente trás o valor dos seminários nesse processo. Ele até evidencia uma situação que demonstra certa atenção com as temáticas que envolvem a educação, como a diferença entre a aula planejada e a aula executada. Parece que nos seminários ele tem sido estimulado a pesquisar sobre esse e outros temas.

“Até nesses seminários que a gente dá, a gente é estimulado a pesquisar, pra você falar lá pra galera você tem que tá sabendo do assunto né? E... às vezes o que acontece é o seguinte, você planeja uma aula e tal, pensa que ela vai funcionar e quando você chega lá você não consegue motivar a turma, então você tem que buscar uma coisa diferente né? E às vezes a gente tem que pesquisar essas metodologias diferentes pra ver se atinge o interesse dos alunos” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

As demais falas demonstram certa desmotivação quanto ao tema de pesquisar sobre educação. Susane culpa a falta de tempo e a sobrecarga das atividades. Para ela, essa limitação, apenas nas atividades de regência na escola, impossibilita a ampliação para outras atividades que seriam mais interessantes de ser trabalhadas no PIBID:

“Não dá tempo (risos). A gente já tá sofrendo o que um professor sofre, porque ele fica lá bitolado corrigindo prova né? E trabalha em várias escolas. A gente tem a escola e a UFV pra gente dar conta. Tem discussões, mas a gente não põe no papel. Não dá tempo” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

Raúl diz que entrou entusiasmado para pesquisar no ensino. Mas foi no andamento das atividades do PIBID que se desmotivou completamente. Ele culpou a organização e a falta de autonomia que os licenciandos têm perante a supervisora da escola. Parece que o PIBID, em algumas escolas, utiliza o licenciando como um “quebra galho”. Acreditamos que isso se dá pela diferença cultural entre as instituições – universidade e escola – que historicamente se distanciaram; portanto, como já mencionamos anteriormente, a universidade espera que haja formação na docência para seus acadêmicos, enquanto que as escolas esperam destes a resolução imediata de problemas práticos ocorridos em seu cotidiano (AMBROSETTI et al., 2013).

“Eu tinha vontade bastante de fazer pesquisa em ensino, mas aí aparece alguns entraves ali que te desanima em fazer uma coisa tão diferente ou então fazer uma pesquisa. **Eu tinha muita vontade de fazer, mas eu não fiz, porque eu vi que era mais cômodo seguir um modelo que era proposto do que tentar fazer uma coisa e receber um não. Às vezes a gente tinha que se enquadrar no que era colocado, corta muito a autonomia, então a escola no começo foi bastante difícil trabalhar lá (ESCOLA B) porque a gente precisava trabalhar no laboratório mas a gente era sempre submetido aos professores. Se a professora não fizesse nada a gente não podia fazer, e às vezes a gente planejava uma coisa que poderia ser adiantado ou alguma coisa ali, e não dava pra fazer porque a escola não liberava assim.** E aqui foi mais por você querer fazer alguma coisa e a coordenação, supervisora não achar que tava legal. E eu acho que se a gente não pegar uma ideia e lapidar, tentar melhorar ela acho que isso desestimula bastante. **E não só eu, mas os meus amigos outros bolsistas que eu já conversei também, muitos deles principalmente os calouros tão muito desestimulados. Porque eles entraram num pique achando que o PIBID ia ser uma coisa muito legal, mais dinâmico diferente do que eles poderiam ter numa sala de aula com 40 alunos e saíram assim, desestimulados achando que o programa poderia oferecer mais coisas em si ou então por parte da coordenação e supervisão também**” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Nos destaques da resposta de Raúl, podemos notar a crítica relacionada à gestão do programa. Parece que há um tipo de pressão que limita a liberdade que os licenciandos deveriam ter na criação e elaboração de suas atividades em conjunto com a supervisora da escola. Indo ao encontro dessa ideia de Raúl, de que os acadêmicos tiveram suas expectativas

frustradas em relação ao ingresso no programa, Mônica também afirma ter entrado motivada com a pesquisa em ensino, mas depois de algum tempo, teve sua expectativa drasticamente reduzida. Mônica culpa o descaso com o seu projeto, que foi descartado pela supervisora do PIBID, como um dos motivos de seu desânimo com o programa. Aliás, isso parece ter deixado Mônica bastante chateada:

“No início sim, mas depois não. Porque a gente pesquisou eu fiz projeto e não deu em nada, aí eu “ah só pediu pra eu fazer pra ter alguma coisa pra colocar no relatório final”. Mas eu acho que não. Pesquisar na educação, no PIBID não. Eu tenho é outros espaços dentro da biologia, mas no PIBID não” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Para finalizar essa parte, Magda afirma que os seminários estimulam mais as discussões sobre os temas educacionais. O que consideramos já ser um avanço, devido ao pouco espaço que os currículos de licenciatura reservam para essas discussões (GATTI; NUNES, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2011). Todavia, ela sugere que as discussões se fizessem sobre a prática de ensino que os licenciandos desenvolvem nas escolas.

“Não muito. É... Assim, o que a gente já foi estimulado mais é saber sobre o CBC, sobre o... PCN, mas fora isso assim a gente não tem mais muito o que estudar além disso assim. Eu acho que as vezes poderia ser uma coisa que poderia passar mais sobre o ensino em si. Apesar que os seminários eles vieram justamente pra isso. Porque a partir do seminário isso daí foi suprido com isso. Esses seminários eram sobre educação, então cada um tinha que pesquisar alguma coisa sobre ensino e trazer pra reunião e com isso a gente debatia sobre o assunto. Então é um método de reflexão sobre esses temas” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

Novamente retornamos ao ponto: a modalidade dos seminários é interessante, entretanto por essa ser recente ainda, cabem melhorias a serem feitas. Entre elas, está o aperfeiçoamento do incentivo à reflexão; o incentivo dos coordenadores à atividade de pesquisa sobre o cotidiano dos licenciandos; o incentivo dos coordenadores aos supervisores para que esses deem mais autonomia aos licenciandos na realização de seus trabalhos e por fim, uma melhoria na gestão do cronograma, para que haja mais espaço para outras atividades além da regência e funções inerentes a essa.

5.3.2 Transposição didática: Um desafio para o PIBID

Como um dos objetivos do nosso trabalho consiste em verificar se o PIBID contribui para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, supomos que

seria necessário verificar se os licenciandos “têm evidenciado a necessidade de tornar os conteúdos que aprendem na universidade, mais assimiláveis quando se aplica nas escolas”. Pedimos que eles exemplificassem na resposta algum momento de suas práticas que teriam percebido essa necessidade.

Partindo das ideias de Chevallard (1991) e Forquin (1993), procuramos analisar se os espaços de vivência do PIBID favorecem de alguma maneira o desenvolvimento de proposições didáticas e epistemológicas inspiradas autores desses autores. O primeiro defende a noção de “transposição didática”, considerando que os saberes de referência das Ciências, oriundos de pesquisas e produções acadêmicas passam por uma série de transformações até que de fato possam se tornar ensináveis. O segundo entende o espaço escolar como produtor de saberes próprios e, portanto, capaz de selecionar, organizar, rotinizar e didatizar os conhecimentos a partir dos saberes científicos de referência.

A resposta para a pergunta foi praticamente positiva para todos os entrevistados. Em alguns licenciandos, notamos maior preocupação com o tema, e como pedimos para exemplificar, alguns contaram experiências interessantes nas quais, utilizando-se do conhecimento adquirido na universidade, tiveram que adequá-lo aos níveis cognitivos dos alunos das escolas.

Dário, por exemplo, enfoca a amenização dos “termos técnicos” usados na academia. Quando perguntado se já sentiu a necessidade de tornar os conteúdos mais assimiláveis ao conhecimento dos alunos, ele respondeu:

“Demais. Então, aqui a gente fica muito acostumado a termos técnicos, né? Então às vezes você tá dando aula e você tá falando termos técnicos demais e os meninos começam a “voar” e você não sabe porquê. O bom que eu, com as turmas que eu tive até hoje, eu consegui uma relação bem próxima com os alunos e eles tem liberdade de parar a aula e questionar. Mas quando não tem esses alunos que não tem essa liberdade, são mais retraídos e tal, você percebe que eles tão “voando”, então você tem que voltar atrás e tornar aquilo mais inteligível pros alunos e... A maior dificuldade são os termos técnicos né, que a gente tem quase que estudar a matéria de novo de um jeito mais simples, pra tentar passar pros alunos” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Essa constatação de Dário nos leva a pensar que, na sala de aula, os licenciandos têm a compreensão tácita do conceito de docência acadêmica. Essa se dá mais voltada para as atividades realizadas na universidade, nos cursos de formação, nos quais os licenciandos apresentam para os seus colegas de turma seminários com resultados de pesquisas, artigos

científicos e projetos, todos esses com uma forte carga científica, formal, e repleta de termos técnicos (SELLES; FERREIRA, 2009).

Todavia, quando os licenciandos se inserem na sala de aula, percebem que o aprendizado acadêmico e a língua⁶³ que falam são avançados demais para a compreensão dos alunos da Educação Básica. Observam que é muito mais fácil apresentar um seminário na universidade sobre um tema de Biologia no qual seus colegas estão a par da compreensão do assunto.

É somente quando os licenciandos passam a cursar as disciplinas pedagógicas e ingressam em atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, quando se iniciam reflexões mais sistemáticas sobre a realidade da escola e do ensino de ciências e biologia (SELLES; FERREIRA, 2009).

Provavelmente, o PIBID acaba servindo como esse espaço de vivência em que os acadêmicos passam a fazer tais reflexões mais aprofundadas acerca das maneiras de transformar os conteúdos científicos a serem ensinados nas escolas. Confirmamos isso na fala em destaque de Mônica:

“Sim. Com certeza. Na prática, né? Quando a gente chega na sala de aula você olha e fala ‘meus Deus, como é que eu vou dar isso?’ **Aí você para pra pensar como você vai passar aquilo pro aluno, então tem me ajudado então nesse sentido**” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

O “para pra pensar” que destacamos na fala de Mônica pode ser interpretado como um momento em que, após ter um contato prévio com a escola, ela percebe a necessidade de transformar e adequar seus conhecimentos para a realidade do aluno, o que como ela mesma disse, o PIBID tem favorecido nesse processo.

O PIBID pode representar uma vantagem adicional, resultando em uma maior agilidade de perceber a necessidade de se adequar os conteúdos aprendidos na universidade. Isso se deve porque o Programa garante mais tempo de imersão no ambiente escolar e também pela precocidade dessa inserção, já que no nosso caso em específico – PIBID/Biologia da UFV – o programa coloca alunos na escola a partir do 3º período do curso, muito antes da vigência dos estágios. Sobre esse aspecto, Susane faz uma análise interessante:

“Eu te falei isso no começo, de saber reduzir e de saber expandir o conteúdo, até pra não ficar um ensino medíocre também né? Se eu dou aula de matemática pro Ensino Médio e fico ensinando dois mais dois pra ele? Então

⁶³ “Língua” está aqui em sentido metafórico, fazendo menção à linguagem científica.

eu tenho que saber avançar. E essa era a minha dificuldade. **Por ter contato com gente, você acaba aprendendo, agora se só visse os estágios eu vou sofrer e os meus alunos também, porque teoricamente eles vão ser minhas cobaias. E não vai ter um professor me acompanhando, então eu acho que isso ajudou**” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

Susane evidencia a orientação que é dada no PIBID, a qual acreditamos ser mais intensificada que nos estágios, já que no programa o supervisor assume um compromisso formalizado de atenção aos acadêmicos, coisa que nos estágios nem sempre ocorre (LÜDKE, 2013).

Além disso, Susane traz para discussão algo importante: o contato prematuro no PIBID facilita para que o licenciando não inicie sua regência somente quando estiver no estágio. Porque o planejamento e execução do conteúdo pode representar um empecilho comum aos professores em formação. Por isso, se o estágio supervisionado é o único momento que o licenciando tem para praticar isso, provavelmente terá dificuldade de aprender pelo curto tempo que o estágio proporciona.

Outra vantagem da expansão de tempo na escola que o PIBID proporciona é que os acadêmicos passam a conhecer mais a fundo a realidade da escola, e assim terão mais conhecimento das adequações que devem fazer nos conteúdos que ensina aos alunos. Raúl, por exemplo, ilustra um exemplo rico: no PIBID, ele teve a oportunidade de escolher junto aos professores o livro didático, e por isso pôde perceber qual o livro mais adequado com o contexto de trabalho:

“Sim. E a gente vê que isso é extremamente importante, o livro didático ele traz coisas que são muito básicas, e a gente tem que às vezes adaptar até mesmo ao livro didático. **Igual mesmo, lá na escola eles colocaram na lista pra receber o livro Amabis que é um material muito rico, mas em termos de complexidade os alunos não conseguiriam acompanhar. Aí a gente já tem que pegar o conhecimento que a gente já sabe ao longo da graduação, tentar reduzir ele ao máximo e tentar passar de uma forma bem dinâmica.** E gostar também né? Porque não adianta tentar enfiar na cabeça do aluno uma coisa. Ele tem que gostar do que ele faz, se você não propor uma coisa dinâmica ele vai achar aquilo uma coisa muito chata e não vai se dedicar e a aula vai ficar uma coisa bastante ruim assim” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Constatamos que Raúl está tão ciente da necessidade de adequar os conteúdos à realidade na qual se situa, que ele próprio se mostra capaz de julgar a escolha do livro didático para o público da escola em que ele atua. Isso reforça o papel do PIBID na apropriação da cultura escolar por parte de seus envolvidos.

A questão da escolha do livro didático, considerado por Raúl como complexo demais ao nível de compreensão do público da escola (ESCOLA B) choca com outra realidade desse estabelecimento, que segundo informações dos licenciandos possui um público com conhecimento incipiente em Biologia e muita dificuldade nessa disciplina. Cármen também é positiva quanto à pergunta sobre as necessidades de adequação de conteúdos, mas por ela também trabalhar no mesmo estabelecimento que Raúl, se mostra desapontada com o baixo nível dos alunos e o com o “tanto” de conteúdo que ela tem que adaptar:

“Sim. A gente tem que adaptar né? Estudar muito, porque dá a impressão que eu nunca fiz biologia (risos). Eu tô estudando muito agora... **É questão de um nível muito baixo lá, então você tem que adaptar. Eu dou aula no ensino médio, mas a nível de sexto ano. Eu dei uma aula lá uma vez, é, de, foi minha aula bimestral [exigência da coordenação] e a visão crítica da supervisora foi que minha aula tava alto nível. E eu falei assim, eu me recuso assim, dar uma aula de ensino médio? Vamos dar aula de quinto ano, sexto ano. Aí foi tranquilo, de coisa básica... Básica, básica... Tive que abaixar, tinha que abaixar. Pra mim foi tranquilo, eu achava melhor, o conteúdo reduziu... Mas fica assim ó, você não fica satisfeita, dá uma aula de ensino médio?** Certas coisas você deixa pra lá, porque, por questão do tempo, questão também que o menino não tá nem aí. Então, falar uma coisa lá não adianta, entra num ouvido e sai no outro... Não compensa” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

Magda trabalha em outra escola, e também confirma as necessidades de adequar os conteúdos às necessidades dos alunos. No seu caso, ela destaca os equívocos entre os conteúdos que aprende na universidade e os mesmos que ensina na escola. Notamos certa preocupação de Magda em relação aos conteúdos que ela diz que são “ensinados errados” no ensino básico. Com relação a esse posicionamento de Magda, cabe ponderar que não são os conteúdos que estão errados, mas o fato de existirem diferenças significativas entre os conhecimentos acadêmicos e escolares, principalmente no que diz respeito aos seus objetivos.

“Sim. É porque na escola, a gente aprende algumas coisas de maneira errada. E só quando a gente chega na graduação que a gente percebe isso. Então sempre quando eu vejo que eu vou ensinar um conteúdo desse tipo, e que as vezes até eu mesma na escola aprendi de uma maneira errada, eu tento mudar essa informação pra não dá uma informação errada pra eles, porque eu acho isso um erro sabe? Apesar de você ter que simplificar e tal, eu tento simplificar o que eu tenho que falar, claro, assim explicar pra eles “olha gente, é assim, assim e assim, mas o que ocorre de verdade não é isso, é de uma maneira diferente, mas vocês vão aprender assim agora porque é o básico pra vocês”, sabe? Porque eu acho, isso assim é uma das formas que eu acredito. E fora isso também com o conteúdo que eu tenho todo aqui [na graduação] ele ajuda muito quando você vai pegar uma aula depois pra... dar, porque as vezes você não precisa ficar lendo o livro inteiro, tudo que

“você tem que fazer. você já pega um conteúdo e você já lembra assim o que que é” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

Os conhecimentos acadêmicos, por mais próximos que estejam das ciências de referência “são produzidos em meio a finalidades próprias das diferentes instituições universitárias, as quais orientam a escolha, a organização e a transformação dos conhecimentos científicos a ser ensinados” (MARANDINO et al., 2009, p. 93).

Portanto, da mesma forma são os conhecimentos escolares, pois possuem suas particularidades que o diferem dos conhecimentos científicos, além de servirem para outra finalidade. Desse modo, destacamos o caráter de produção própria de saberes, fenômeno da cultura escolar. A esse respeito, Marandino et al. afirmam:

Esse mesmo exemplo também nos permite entender que, para além dos erros usualmente encontrados nos livros didáticos, existe uma especificidade e uma originalidade nos conhecimentos produzidos para fins de ensino na educação básica. Por fim, serve para redimensionarmos tanto a formação inicial quanto nossas atividades de formação continuada, já que a profissão docente, antes compreendida como um espaço de simples “reprodução” de conhecimentos simplificados, passa a ser reconhecida em seu caráter criativo de transformação dos conhecimentos científicos e acadêmicos em conhecimentos escolares (MARANDINO et al., 2009, p. 94).

Em outra fala, Jorge expõe outra questão interessante e que já foi bem discutida no referencial teórico: a precariedade com a qual os professores formadores conduzem os cursos de licenciatura. Como já é sabido, os professores universitários das áreas de Ciências Biológicas são especialistas em áreas específicas (Botânica, Zoologia, Biologia Celular, Parasitologia, Ecologia etc.), portanto pouco conhecem a realidade de ensino para qual está formando seus acadêmicos para atuarem no ensino básico (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Esses professores, em sua maioria, ensinam as disciplinas com um grande foco positivista, técnico, bacharelesco e científico. Sua influência parece tanta, que incentivam a valorização da pesquisa em detrimento do ensino. Jorge expõe seu ponto de vista sobre tal situação praticamente dando uma sugestão para o curso seguida de desabafo, quando perguntado se nota a necessidade de transformar os conteúdos da universidade mais assimiláveis na escola:

“Eu acho assim, a gente tem que aprender complexo, pra gente saber pelo menos o básico depois né? Mas às vezes a gente aprende só o complexo e o básico a gente não sabe. **Então eu acho assim, na formação de professores**

pelo menos no curso de biologia, ele deveria ter todas as matérias com um cunho assim voltado pra prática de ensino né? No ensino fundamental e médio. Porque às vezes você aprende lá uma coisa que não tem necessidade do aluno de ensino médio saber e você chega lá e acaba falando aquilo e acaba complicando a vida do menino todo. Então acho que tinha que todas as matérias ter um momento ali que você aprende o que deveria ser passado no ensino médio ou fundamental de uma maneira assimilável de passar isso” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Concordamos plenamente com Jorge em sua afirmação de que um curso de formação de professores de Biologia e Ciências deveria integrar de maneira mais consistente a vertente pedagógica e de ensino de tais áreas. Isso é uma carência difícil de ser sanada, tendo em vista a supervalorização da pesquisa no ambiente universitário. Mas acreditamos que, em relação aos saberes científicos aprendidos na universidade, é somente na vivência da Cultura Escolar que tais saberes se perpetuam como atividades de docência escolar, que é o resultado de um acúmulo de saberes e experiências. Este pensamento colabora para a ideia de Selles e Ferreira (2009) de que a docência seja uma profissão aprendida.

Com a mesma assimilação sobre os professores formadores do curso, Juvenal se mostra preocupado com o mau exemplo que esses profissionais dão frente os licenciandos de Ciências Biológicas. Juvenal fez a seguinte afirmação na resposta:

“Sim. Olha, eu acho que tem muitos professores aqui da biologia que poderia trabalhar o conteúdo de uma maneira muito mais diferente, que eles não trabalham e você fica com medo de se tornar um professor daquele jeito, isso que eu penso. Você vê o professor sem nenhuma didática, que você fica pensando ‘meu Deus!’. Quando eu dava mais aula no quadro, na primeira escola que eu tava, eu tinha a semelhança com os professores que eu tenho aqui. Acho que eu falei, falei, falei, não dei nenhuma prática. Pra eles pegarem essa aula eu poderia ter levado alguma coisa diferenciada pra eles. Então eu acho que muitos professores aqui precisam melhorar a didática deles e eu fico tentando fazer alguma coisa diferente das aulas deles. Dependendo do conteúdo que eu dou eu sempre pesquiso antes o que eu vou fazer, entendeu? Igual, tem uma aula de fotossíntese, eu pesquiso uma prática, uma aula diferenciada, algo que pode levar ele pra fora da escola... Sempre pesquiso o que eu posso fazer de diferente do que a professora já dá. Por que que eu vou dar aula no quadro? Eu penso assim” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Todavia, notamos que no caso de Juvenal, em específico, a má postura didática de alguns professores formadores do curso serve como motivação para que o licenciando faça diferente, faça melhor. Supomos que isso se deve pelo contato que esse licenciando tenha tido com os alunos na escola.

A partir do momento que Juvenal passou a vivenciar a complexidade e os desafios do fazer pedagógico em um ambiente em que os alunos o reconheceram como professor, ele acabou por assumir-se como tal, adquirindo a responsabilidade sobre a imagem que gostaria de passar aos discentes. Compreendemos que esse processo pode ser expresso pelo conceito de “referências experienciais”, cunhado nos estudos de Diniz-Pereira e Fonseca (2001).

Podemos observar que foi no contato com a escola e com os retornos dados pelos alunos que Juvenal passou a se preocupar mais com sua didática. Também, percebemos um fator pessoal muito forte na fala de Juvenal: quando perguntamos se foi com o PIBID que ele percebeu essa necessidade de transposição didática, ele afirmou da seguinte maneira:

“Sim, o PIBID me fez abrir os olhos pra coisas que tava fechado antes, eu comecei com bolsa do PIBID depois de dois anos de eu fazendo o curso. Tô quase formando, só tem mais um ano. E eu era bem parado com isso, aula tinha que ser no quadro... não era pra levar nada diferenciado... aí você vê que os alunos já acham chato e eu já penso nisso ‘xii, os meninos não vão gostar disso não’. Agora eu sempre penso algo da faixa etária deles. Antes eles tavam me cobrando muito aula de informática, e eu no meu ensino médio eu não tive aula de informática, na minha escola tinha e a gente era doido pra ir. Então isso eu proporcionei pros alunos. Aulas diferenciadas que eu não tinha” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

A vista do que extraímos por meio dessa pergunta, podemos esboçar respostas aos nossos questionamentos iniciais da seguinte maneira: o PIBID parece favorecer ao licenciando um espaço fecundo para que este perceba as necessidades de transformar em conhecimentos mais assimiláveis, o que aprende na universidade. Todavia esse é um processo complexo em que se mesclam a cultura escolar e a transposição didática, propostas por Forquin (1993) e Chevallard (1991) respectivamente. Ambas se complementam e o PIBID por favorecer um período mais longo de imersão na escola, pode servir como um potencializador do processo de construção da prática de docência escolar proposta por Selles e Ferreira (2009).

5.4 O PIBID no processo de inserção e de aprendizagem da cultura escolar do magistério

Objetivando investigar se o PIBID contribui para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, realizamos perguntas relativas à: aprendizagem sobre normas e regimentos internos da escola, relacionamentos com os atores

das escolas – diretor, professores, supervisores, demais funcionários e alunos –, principais aprendizagens obtidas, e condicionantes do trabalho docente - salário, carga horária, número de alunos por turma etc.

5.4.1 Inserção no ambiente da escola

Com o intuito de compreender mais o PIBID nos processos de inserção do acadêmico no ambiente escolar, utilizamos de uma indagação na qual se levanta uma série de informações relativas às maneiras como o licenciando se encontrou no ambiente escolar e quais aprendizagens vivenciou nesse momento.

Para isso, fizemos a seguinte pergunta inicial: “O que você julga aprender das experiências que vivencia na escola, no âmbito do PIBID? Exemplifique”. A princípio, esperávamos obter questões inerentes ao significado que o contato com a escola representava no cotidiano desses acadêmicos; ao funcionamento do estabelecimento; à aprendizagem da gestão da escola; e à compreensão das normas e regimentos internos, dentre outros aspectos funcionais.

Percebemos que alguns licenciandos citaram ter aprendido no PIBID alguns tópicos da rotina do estabelecimento como o PPP da escola, distribuição de notas, gestão escolar etc. Alguns licenciandos afirmaram já ter visto esses tópicos nas disciplinas de instrumentação e estágio supervisionado dadas no curso de graduação. Diante disso, notamos que foi no PIBID que a aprendizagem desses tópicos se tornou mais intensificada, provavelmente por questões levantadas anteriormente, como por exemplo, a expansão de tempo que o programa garante na escola e a precocidade de acesso a esses elementos do contexto escolar.

As respostas a este item foram muito diversificadas. Um dos licenciandos enfocou que o mais marcante no programa são as relações pessoais proporcionadas pelo PIBID, como por exemplo, o contato direto com os professores e a importância de manter a proximidade amistosa com os alunos. Todos esses aspectos podem ser considerados fundamentais para a aprendizagem da docência pelos licenciandos. Sobre isso, Tardif afirma que:

Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, como suas rotinas, valores, regras, etc (TARDIF, 2002, p.70).

A fala de Jorge elucidada bem essa contribuição do contexto escolar com a formação e identificação com a docência. Percebemos que essas relações possibilitam que Jorge comece a se enxergar como professor:

“Ah, a gente aprende muito. Bastante, porque você já começa a lidar com aquela relação com os professores, você já é visto como professor às vezes né? Às vezes os alunos te chamam de professor, os outros professores te tratam como professor, então você já acaba se inserindo ali no meio já. Então você vê os problemas que acontecem na escola, todos os diversos problemas, e isso faz a nossa inserção ali dentro da escola, como professor” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Os demais licenciandos destacaram aprendizagens relativas aos aspectos regimentais do estabelecimento de ensino, que ainda concordam com a ideia de Tardif (2002) mencionada anteriormente, na qual afirma que saber conviver no ambiente escolar é tão importante quanto saber ser professor.

Outros licenciandos expuseram a contribuição das disciplinas do curso de Ciências Biológicas, Instrumentação e Estágio Supervisionado, como auxiliares na assimilação de elementos da cultura escolar do magistério, além do PIBID. Para esses acadêmicos, a participação no programa serviu tanto para intensificar a compreensão do funcionamento da escola como para perceber que é necessário aprender mais sobre isso. Nos casos de Dário e Mônica, vemos esses exemplos:

“Ah, dá pra aprender um pouquinho da gestão né? Acho que intensificou depois que eu fiz o estágio né? Passei a prestar mais atenção, né? Nessas coisas. As funções ali, né? Acho que a gente acaba entendendo mais o quê que cada função ali faz, o quê que a supervisora ali faz. Qual que é a função de cada um ali. É, eu acho que é isso” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

“Olha, o PPP, o CBC eu passei a conhecer mais nas instrumentações... aí no PIBID a gente teve um contato no início porque a gente teve que fazer um relatório, de tudo isso né? Aí eu tive que fazer um resumo entre aspas sobre o CBC, mas enfim, que não me ajudou muito, mas eu tive que fazer, e eu passei a conhecer mais um pouco. Mas assim não tem esse contato direto não, o que eu aprendo sobre a dinâmica da escola é que sala de professor não é lugar de ficar (risos) é o que eu mais tenho escutado lá. (risos)... Então assim, o que eu tenho aprendido é isso, sobre a dinâmica mesmo da escola. E eu acho que pra professor eu ainda sei muito pouco em questão do diário, de notas, de plano de aula essas coisas assim eu ainda sei muito pouco” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Percebemos que Dário ressalta que quando cursou o estágio e durante o PIBID passou a observar mais os aspectos inerentes à gestão e funcionamento da escola, enquanto que

Mônica, apesar de ter tido certa carga de conhecimentos sobre isso, ainda se considera leiga em alguns pontos e acredita ter compreendido mais sobre o dinamismo da rotina docente.

Cabe destacar que observamos que as aprendizagens adquiridas pelos licenciandos sobre o funcionamento, a gestão e as rotinas das escolas, estão ligadas ao contexto no qual se encontram inseridos. Por exemplo, até aqui notamos que os licenciandos que consideraram ter adquirido tais aprendizagens da cultura escolar estão alocados nas escolas A e C. Provavelmente, isso decorre do fato da direção e dos professores supervisores serem mais abertos e bem mais prestativos no apoio a inserção dos bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas da UFV nesses estabelecimentos.

Constatamos isso porque os acadêmicos que estão na ESCOLA B, parecem ter tido problemas de incentivo por parte dos funcionários da escola, principalmente por parte da professora supervisora, que pouco contribuiu na aprendizagem referente a cultura escolar do magistério.

“[...] em termo de reuniões da escola a gente poderia ter sido chamado, e isso não foi feito, era uma coisa mais dos professores e eu senti falta da gente participar mais da escola assim. Isso poderia ter sido melhor, sabe? Por exemplo, eu não participei de nenhuma reunião da escola, nem de planejamento de nada. Só as reuniões que a gente marcava com a supervisora ou a diretora ou com a professora mesmo. Não teve uma coisa assim que te desse aquele contato, sabe? E por exemplo a questão de diário, o que a gente aprende de diário é o que a gente vai atrás. Porque também não foi passado, sabe? Se a gente não quiser, não sai nada” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Raúl expõe o desejo de ter participado de alguma reunião de professores e ou conselho de classe, o que é tido como um momento muito rico, por se tratar de uma atividade de socialização entre os profissionais da escola e principalmente por ser um evento legítimo que pode evidenciar aspectos importantes relativos à cultura escolar do magistério. Sobre a importância e riqueza dos conselhos de classe, Oliveira e Machado afirmam:

O Conselho de Classe é um espaço educativo gerador de ideias, que deverá dar conta de importantes questões didático-pedagógicas, possibilitando, assim, aprendizagem efetiva a todos os alunos e ao professor uma reflexão da sua própria prática. Ao refletir sobre seu próprio trabalho, o professor terá oportunidade de construir novas teorias, novos esquemas e novos conceitos, adquirindo um novo olhar pedagógico que se refletirá no espaço de sala de aula (OLIVEIRA e MACHADO, 2008, p.18).

De acordo com as autoras, julgamos que o momento de socialização com os professores experientes serviria como grande aprendizado aos professores em formação, até mesmo para que esses percebessem como a reflexão da própria prática é feita, ou se realmente é realizada nas escolas. O PIBID seria um bom meio de possibilitar isso, caso não houvesse impedimentos.

Esse impedimento ao acesso dos bolsistas do PIBID, em alguns espaços de socialização na ESCOLA B, é relatado por Helena. Quando perguntada sobre as aprendizagens obtidas na escola no âmbito do PIBID, ela destaca o pouco contato com os elementos de funcionamento escolar e a restrição de convívio que passa a ter com a professora supervisora. Ela ainda revela que os bolsistas do PIBID não podem nem ao menos frequentar a sala dos professores durante o recreio:

“Porque o PIBID vamos dizer, não tem muito esse convívio com o funcionamento da escola, né? O PIBID tem mais contato com a professora só. É o que eu aprendi no estágio I, no início eu achava que estágio I não servia pra nada[...] Não, a gente não participa disso não, a gente tem contato mais só com... a professora que é supervisora. A gente é até proibido de entrar na sala dos professores na hora do recreio, em “algumas escolas”, a gente não pode entrar” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Entendemos que essa série de empecilhos narrados na ESCOLA B dificulta a aprendizagem de elementos da cultura escolar do magistério por parte dos licenciandos que trabalham no estabelecimento. Se há uma relação arbitrária por parte dos professores da escola, ou principalmente da professora supervisora, é esperado que haja certa dificuldade dos licenciandos de se identificarem com os docentes da escola, o que não favorece uma identificação positiva com a profissão.

Fizemos um questionamento referente ao contato inicial que os licenciandos tiveram na escola, baseando-nos nas ideias de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), Selles e Ferreira (2009), Nóvoa (2009) e Lüdke (2013), que concordam com a maior atenção que merecem os licenciandos no momento de “indução profissional”. Para esses estudiosos, o contato inicial é um momento marcante e que pode fazer toda a diferença no entendimento do que seja profissão docente pelo resto da vida do professor.

A princípio, notamos nas nossas categorias de análise alguns indicadores marcantes. Dos 9 acadêmicos licenciados pudemos extrair opiniões referentes à dificuldade de inserção, facilidade de inserção, apreensão e preconceito na inserção e, por fim, o fato de alguns já terem sido alunos na escola em que se inseriram atualmente como bolsistas do PIBID.

Relativo àqueles licenciandos que demonstraram facilidade de inserção no campo profissional, no âmbito do PIBID, encontramos o apoio dos funcionários da escola e a afinidade pela docência como fatores favorecedores da inserção. Nesse grupo encontram-se, Magda e Jorge:

“Ah, como eu sempre quis mesmo ser professor, tipo minha mãe é professora aí eu sempre gostei de ficar indo na escola sabe? Envolvido nisso, então pra mim não foi muito assustador, não tive medo assim não” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

“A primeira vez que a gente chegou a gente foi muito bem recebida, foram as duas supervisoras da escola que receberam a gente e fizeram reunião pra falar sobre o programa, sobre o que que elas queriam do programa, pra falar desse conhecimento da escola em si, pra conhecer toda a escola. Tanto a estrutura quanto o corpo docente assim, tudo mais, então pra mim foi muito boa, a experiência assim, quando eu cheguei foi. Eu achei” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

Em ambas as situações, os licenciandos não enfrentaram adversidades que gerassem traumas quanto à inserção no ambiente escolar. Nesse caso, como afirmam Selles e Ferreira (2009, p. 56), citando Monteiro (2001), “o período dedicado ao aprendizado da profissão imprime importantes marcas na construção de uma identidade docente”, servindo como uma espécie de “ritual de passagem” que modifica as percepções dos licenciandos e permite a eles as possibilidades de interação com os diferentes sujeitos que participam do processo de aprender e ensinar, sendo que esse “rito” pode ser considerado um momento “estratégico na formação”.

Obtivemos mais outros dois depoimentos de facilidade de inserção escolar no contato inicial. A diferença desses é que se tratam de ex-alunos das escolas em que hoje trabalham como bolsistas do PIBID. Para Dário e Mônica, houve uma excelente receptividade de seus ex-professores e até mesmo surpresa por parte de alguns.

“Nessa atual? Então, eu já estudei nessa escola, né? Meu primeiro contato foi como aluno, estudei até a oitava série, depois eu vim pra estudar em Viçosa e tal, no centro, e depois eu voltei pra lá agora como bolsista do PIBID. E o contato foi muito bom assim, porque os professores que tão lá já me deram aula quando eu tava lá, então gostam muito de mim. E os funcionários, por eu morar lá, todo mundo me conhece, então eu tenho uma total liberdade (risos)” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

“Foi extremamente mágico! Porque eu fui fazer o PIBID na escola que eu estudei, de 5ª ao 3º ano. E quando eu cheguei foi bem interessante porque eu me via na sexta série e todos os meus professores ainda estavam lá. E no

início eu até levava um caderninho de campo que eu anotava tudo que eu sentia, tudo que eu observava... E no caderninho tá lá anotado essa experiência de voltar pra escola onde eu me formei e lá encontrar os meus professores e hoje ser companheira de profissão. Então pra mim foi bom esse primeiro contato assim” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Pode-se notar claramente a descontração desses acadêmicos quando afirmam vivenciar atualmente as experiências docentes no mesmo cenário onde outrora vivenciaram experiências como alunos. Esses acadêmicos sentem mais facilidade porque começam a interagir com os mesmos atores de antes, revisitando o cotidiano a partir de um novo lugar social, como se estivessem vindo de novo tudo aquilo que já viveram, só que com outros olhos (SELLES; FERREIRA, 2009).

Outros licenciandos demonstraram certa apreensão no contato com a escola em que atuam. Provavelmente, isso se deu em consequência de se tratar de um ambiente bem diferente do que esses acadêmicos estavam acostumados. Raúl, por exemplo, trabalhava antes no PIBID em uma escola rural, e, ao ser transferido para uma escola de centro urbano (ESCOLA B), sentiu certo incômodo. Já Juvenal se mostrou inseguro por não conhecer, à época, a escola que atua hoje.

“(risos) Eu tinha um certo preconceito por ser uma escola grande assim, eu achei que ia ser mais difícil de lidar, porque a realidade dos alunos era bastante diferente, muitos de periferia com um temperamento bastante agitado. Bem diferente do que eu tava acostumado na escola rural, e no estágio que eu fiz na [outra escola]. Eu já fui com a cabeça que ia ser mais difícil de trabalhar, e eu fui preocupado pois como que eu ia atender numa escola grande com mais de 37 40 alunos quase, dependendo da maioria das vezes, e cada um com sua realidade? O que mais me preocupava era mais essa realidade do aluno, o que o aluno ia trazer que a gente poderia socializar ali? O que a gente poderia trabalhar trazendo o máximo pro dia-a-dia deles, sabe? Isso que me deixou mais assim, preocupado” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Nem conhecia, conheço todos os bairros aqui, mas nem sabia que tinha escola naquele bairro. E assim, no começo eu fiquei mais apreensivo porque é longe é distante porque eu desloco duas vezes pra ir pra escola. Então eu desgasto bem, e por isso eu deixo a quarta feira exclusivamente pro PIBID. Lá eu ia, ficava a tarde inteira desenvolvendo meu projeto, e as atividades, e a gente fazia acompanhamento, mas eu não conhecia a escola” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Por fim, encontramos duas licenciandas que expuseram dificuldades sentidas, tanto em consequência da falta de apoio dos agentes da escola (professor supervisor do PIBID,

supervisora e direção da escola) quanto pela falta de interesse dos alunos da escola. Cármen e Susane parecem ter tido problemas consideráveis no contato inicial que tiveram como bolsistas do PIBID, nas escolas que estão atuando agora, ambas responderam da seguinte maneira:

“A gente foi pra escola, tinha duas supervisoras na escola e ela deixou que a gente escolhesse em com qual delas a gente quisesse trabalhar, elas falaram o que a gente tinha que fazer. Não fomos apresentados a escola. E a primeira tarefa era produzir um relatório conhecendo a escola. A gente ia conhecer sem ser apresentada né? (risos)” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

“Decepção. Porque eu preparei uma aula, sabe? É, acho que interessante e aí você vê o descaso dos alunos não tão nem aí pra sua aula, você pode preparar uma ‘mega’ aula, que nada vai chamar a atenção não. Dormindo, outros com celular, não quer mesmo, você vai... Desestimula sabe? Por que eu vou preparar uma aula melhor se não vai adiantar nada? Sabe? Aí você vai desestimulando. Nem nas aulas práticas que a gente fez, pra falar a verdade, a maioria não teve o trabalho nem de olhar no microscópio queriam. De olhar na bancada o material que a gente deu muito trabalho pra fazer, não, uns três ou quatro lá tinham que implorar pra ir. Então foi uma decepção” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

Susane sentiu dificuldades em preparar um relatório sem ser apresentada ao seu futuro ambiente da escola, e Cármen parece ter tido um problema maior. O descaso de alguns alunos da escola com a professora novata – no caso, Cármen – dificultou a realização de seu trabalho e, portanto, deixou-a desmotivada. Esse aspecto colaborou para com um fenômeno comum, segundo Bejarano e Carvalho (2004), que afirmam haver certa rejeição dos alunos em relação aos professores novatos que entram nas escolas.

Quando perguntamos àqueles que tiveram dificuldades sobre quais foram as maneiras que utilizaram para contornar tais percalços, o que mais se destacou foi a adaptação contínua ao contexto escolar. A fala de Cármen explica bem isso:

“Olha, fui me adaptando com a turma, né? Abaixei o nível da minha aula de acordo com o que eles poderiam interessar, mas só que entre alguns ali você vê que tem uns três ou quatro que interessa, então ficam prejudicados né? Se abaixa o nível da sua aula em prol de uma turma que não quer nada, mas tem uns dois ou três ali que tão interessados, então eles ficam prejudicados. Aí fui me adaptando com a turma, do jeito que eles queriam a aula né? E mesmo assim tá? Difícil. Difícil mesmo” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

Apesar da insatisfação de Cármen de ter que reduzir os conteúdos trabalhados, consideramos que isso constitui uma aprendizagem da cultura escolar, porque será a partir do

nível de compreensão dos alunos que a licencianda poderá criar e adequar as melhores estratégias de ensino possíveis - coisa que dificilmente ela teria noção de fazer se estivesse apenas na docência acadêmica, “dando aulas” estilo seminário para seus colegas de universidade.

5.4.2 O relacionamento com os atores da escola: uma vantagem do PIBID

Julgamos importante aprofundar nas questões inerentes à cultura escolar. Desse modo, perguntamos sobre o relacionamento dos licenciandos com os profissionais da escola entre direção e professores, e principalmente com o professor supervisor do PIBID e com os demais bolsistas, companheiros.

De modo geral, os licenciandos não relataram nenhum tipo de problema com os profissionais das escolas em que atuam; muitos chegam até a evidenciar o caráter de apoio que recebem desses profissionais: serviços, diretores, supervisores e outros funcionários.

Nesse sentido, trazemos algumas falas que evidenciam tais aspectos de satisfação dos licenciandos com os funcionários da escola:

“Olha, com a direção, tudo que a gente precisava eles ajudavam, as supervisoras também sempre que procurava elas ajudavam, as vezes faltavam material e a dificuldade de produzir atividade naquela hora elas davam um jeito [...]” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

“A relação é bastante tranquila assim, com os profissionais da escola mais ainda. Eles receberam a gente bem assim, ao longo do programa eles tratam a gente muito bem [...]” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Na escola, é... Meu relacionamento é tranquilo, com a diretora ela me deu aula e me conhece desde pequena, com os funcionários também é extremamente tranquilo [...]” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Todavia, apareceram apenas três menções ao apoio dado pelos supervisores do PIBID aos bolsistas e em situações de afinidade bem particulares, como no caso de Dário. Os demais citam o diálogo como um fator forte no contorno de problemas de relação com os supervisores:

“Tranquilo demais, é... A professora que tá sendo minha supervisora no PIBID já tinha sido minha professora. A diretora lá, sou amigão do filho dela, vou na casa dela, todo mundo lá eu conheço então a relação é bem sossegada [...]” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

“[...] a professora também eu nunca tive contato com ela, mas assim foi tranquilo... No começo foi um pouco difícil igual ela usava metodologia de projetos, foi difícil, mas não teve atrito não teve nada. E agora a gente conseguiu conversar com ela muito bem, a diretora também é tranquila [...]” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

“É o relacionamento tem que ser de cooperação né? No ambiente escolar, e o relacionamento sempre foi assim. De cooperação, de discussão, de ideias, aceitação né? De algumas regras, talvez o PIBID seja bom por isso, porque a gente tem que aprender a lidar com os outros né? Trabalhando junto com você. Porque na hora que você for professor lá da escola você vai ter professores trabalhando junto com você, vai ter um diretor, supervisor, inspetor. Então é isso né? Aprender a trabalhar ali em grupo e aprender que vai ter alguém ali fiscalizando você e seu trabalho. E já ir acostumando com isso né? Toda escola tem sua regra, tem seus objetivos, e é isso” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Apesar do destaque que Jorge deu ao afirmar que o PIBID estimula entre seus participantes a cooperação e o convívio com ideias diferentes existentes dentro das escolas, obtivemos muitas críticas sobre o relacionamento entre os professores supervisores das escolas e os licenciandos do programa.

“[...] O professor supervisor, eu já tô assim, eu já tô bem decepcionada, acho que ela não auxilia a gente direito ela [...]O professor supervisor, dessa vez pelo menos eu achei que o professor é muito relaxado. Tudo que ele tinha que fazer ele passava tudo pra gente. Então a gente tinha que ficar por conta de tudo[...]eu acho muito errado, porque a única coisa que eu via ele fazendo, todas as aulas, era sentar na sala e mandar os alunos fazerem um resumo do livro. Então assim, eu acho que os professores supervisores do PIBID têm que ser melhor selecionados. Porque eu acredito assim, a didática do professor influencia muito na aprendizagem do aluno [...]” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

“[...] A relação com o professor supervisor, sim. No início tinha reunião que eu saia quase chorando, porque era “uma pra lá e duas pra cá” né? Ela sente muito superior, até hoje eu sinto essa... Tipo assim, ela acha que a gente é mandado dela, ‘faz isso, faz aquilo’, né? Que a gente só tem o PIBID [...]”(Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“[...] Com a supervisora é um relacionamento que não é dos melhores, faltou assim, integração, intimidade, faltou aproximação, faltou mais... Faltou tudo. Te falar a verdade faltou, sabe? Eu não tinha liberdade de é... ah, porque você não liga? Liberdade pra ligar pra casa dela, ela atendia assim, muito mal às vezes, atendia crua, seca e despachava [...]” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

“[...] agora com a supervisora é tranquilo até um certo ponto. Como pessoa ele deve ser ótima, mas como supervisora eu sinto que ela usa a gente pra fazer o que ela não quer mais fazer. A gente dá opinião, mas é a dela que vale, então a gente não tem muita liberdade, muita autonomia, não tem. Então assim, tem sido complicado, meu pensamento é que ela vê a gente

como se fosse aluno de sexto ano dela. E trata a gente igualzinho. Ela já chegou a falar isso, “Nossa! Vocês parecem meus alunos de sexto ano, tem que falar com vocês igual a gente fala com eles”. Isso me deixou extremamente chateada, eu de chegar e não querer ir pra lá, eu estressada. Mas, nesse ponto tem me prejudicado bastante assim [...]” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Notamos que as críticas estão sempre relacionadas à falta de apoio, à imposição dos supervisores que acaba tirando a autonomia de trabalho dos licenciandos e, por último, notamos também o desmazelo que alguns supervisores têm para com os acadêmicos do PIBID. Tudo isso contribuindo para que haja um distanciamento entre os supervisores e os bolsistas, o que consideramos grave, uma vez que o licenciando sente uma grande desvalorização de seu trabalho logo em sua primeira inserção na escola.

Quando perguntamos se esse convívio contribuiu para a aprendizagem do trabalho docente, a maioria dos licenciandos considerou que apesar dos imbrólios, o relacionamento proporcionado pelo PIBID na escola contribui muito para a aprendizagem da profissão docente.

Notamos que na maior parte das falas, os acadêmicos relataram a importância de conviver com pessoas que pensam diferente. Provavelmente se referindo às supervisoras das escolas, os licenciandos disseram interpretar essa divergência de opiniões como sendo naturais dos processos de socialização de qualquer profissão, e, portanto, muito ricas de sentido, já que é muito esperado por eles que quando forem atuar nas escolas, encontrem situações parecidas, sendo o PIBID um antecipador dessas experiências.

“Contribui. Mesmo que minha supervisora pensa diferente, isso contribui porque você já aprende a lidar com a diferença né? De pensamento ali na escola na área de ser professor. Então isso contribui porque você sai do PIBID e vai pra escola já sabendo que você não vai só encontrar pessoas que pensa igual você. Só pessoas que cooperam também, pode ser que tem alguém lá que não coopere, então você tem que aprender a lidar com isso” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

“Contribui. Aprender a lidar com outras pessoas diferentes da gente, irresponsáveis, que não tá nem aí pras coisas, eu acho que contribui muito. Porque você vai enfrentar isso numa escola se você for trabalhar. Tem professores que não tão nem aí. Então acho que... contribui sim. Contribuiu muito pra mim sim” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Serve. Toda experiência até mesmo negativa, contribui. Sabe, você vê que tudo não são só flores né? São coisas que você vai topa, dificuldades é comum, eu acho que esse tipo de dificuldade é comum na educação, principalmente de escola pública. Então serviu pra isso, de experiência pra você saber o lado bom e o lado ruim da história né? Sempre contribui” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

Os licenciandos consideram aprender no PIBID as mesmas situações de relacionamento interpessoal que esperam ter quando estiverem atuando como profissionais nas escolas. Nas falas dos entrevistados, o que mais chama a atenção é a similaridade da afirmação que se sintetiza na frase “vou encontrar pessoas na profissão que pensam diferente e terei que me relacionar bem com elas”. Tanto nas falas anteriores, como nas falas seguintes:

“Sim. Com certeza. Essa questão de conviver a gente vai fazer diretamente depois de formado nesse contexto social mesmo. E a relação entre os grupos ali é muito importante porque se um grupo não trabalha bem o trabalho não vai sair legal. E a gente como docente a gente tem que aprender a trabalhar em grupo, individual e ter um relacionamento bom [...]” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Com certeza. Porque quando eu me formar e for trabalhar numa escola eu vou saber como lidar com tudo né? Então assim, por mais que eu não concorde com muitas coisas a gente tem que saber lidar com isso (risos). Então eu acho que isso vai ser uma coisa que vai ser bom pra mim também, contribui sim, bastante” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

A fala de Juvenal é uma das mais marcantes, talvez porque exponha uma visão crítica que demonstre mais experiência e maturidade, e ilustre bem a compreensão que ele e outros licenciandos tenham da possibilidade de aparecer tanto coisas boas como divergências no ambiente escolar, e por essas questões não estarem relacionadas unicamente com a escola:

“Tem. Você vê que em todas as profissões você vai ter aquela pessoa que vai te desmerecer, não vai gostar de você ali, e vai ter aqueles que você vai gostar muito. Igual antes de estudar na UFV eu trabalhei, e tinha tudo que tem numa escola. Tem professor que vai lá, só pra dar a aula dele, ele realmente não gosta da profissão que tá. E a partir do momento que ele falar com você que é um professor iniciante pra falar que a profissão dele é ruim ele vai falar. E vai ter aqueles que vão falar que “eu adoro ser professor, eu adoro o carinho dos meninos quando eu ando na rua e eles me chamam de professor”. Então tem o lado bom e o lado ruim e isso contribuiu pra minha visão que eu não tinha antes” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

De modo geral, podemos concluir que o PIBID possibilita uma intensificação da dimensão relacionamento profissional, e que induz os licenciandos a enxergarem isso como parte do processo de socialização na profissão, já que proporciona tanto experiências boas como ruins, contribuindo para que os licenciandos percebam nas relações interpessoais da escola os elementos comuns à todos os tipos de profissão.

Sobre o relacionamento com os alunos da escola, todos os licenciandos afirmaram ter uma convivência favorável e tranquila. O mais recorrente foi a afirmação de que os licenciandos buscam ter uma relação de proximidade e de amizade com os alunos, e consideram isso a maneira mais adequada, haja vista o retorno que recebem dos discentes. Essa foi uma das maiores aprendizagens que eles relataram:

“Eu aprendi que a gente tem que ter uma relação mais próxima com os alunos, não pode ser aquela coisa ‘o professor é isso aqui, o aluno é isso ali’. Eu acho que o professor tem sim que ter uma relação mais próxima com os alunos que... O ‘trem’ rende” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Alguns ressaltaram compreender bem o momento pelo qual os alunos estão passando; isso provavelmente porque os licenciandos são jovens, estiveram a pouco tempo na escola como alunos e compartilham do mesmo universo em que se encontram os alunos, seja nas redes sociais, nas músicas nos esportes ou em outra infinidade de itens que compõem a cultura atual.

Jorge, por exemplo, se mostra compreensível com os problemas que fazem parte das salas de aula em que ele atua na escola pelo PIBID. Ele critica a maneira como o sistema de ensino é modulado, dizendo que a progressão continuada é uma das maiores responsáveis pelas dificuldades existentes entre professor e aluno:

“A relação com os alunos é muito boa, e ruim às vezes também mas eu acho que não por culpa do professor ou só também do professor né? Eu acho que no caso a gente tá tendo aprovação automática, e diversas outras coisas que dão muito direito aos alunos, que dão muita liberdade talvez. E acaba prejudicando o processo de aprendizagem. E às vezes por isso prejudica a relação do professor com o aluno, porque às vezes o aluno não tem muita obrigação mas o professor tem. O professor tem que fazer o aluno aprender aquela matéria, tem que dar recuperação, tem que fazer de tudo pra ele aprender, o professor tem que manter a sala organizada, e os alunos eles não tem que nada (risos). Então o professor fica um chato na sala de aula e as vezes o aluno não entende isso. Então às vezes fica difícil a relação professor aluno ali por causa disso. Mas o PIBID traz isso e com o tempo a gente pode melhorar a relação com os alunos” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Raúl já dá mais enfoque na participação que os alunos têm nas atividades, dando retorno de sugestões e críticas, e considerando que isso é fundamental para a sua

aprendizagem como profissional docente, até porque o convívio com os alunos, segundo o licenciando, tem sido mais fácil que com os demais funcionários da escola:

“Nossa, muito boa (risos). Com os alunos tem sido mais fácil que com os professores e supervisores. Assim, com os alunos eles gostam bastante das atividades, eles demonstram isso, chegam e perguntam que dia vai ser a aula de novo, que dia que vou fazer uma atividade. Eles chegam e perguntam isso. Depois eles chegam e falam que foi legal que poderia ter feito assim, assim e assado. Dando sugestões também, sabe? Isso que eu acho mais legal sabe? Você faz seu trabalho e ainda ganha uma sugestão. Algumas vezes isso aconteceu. E você vê que com isso surtiu algum efeito, e isso é legal. Daí você trabalha em cima do que ele falou também, e ele sente valorizado” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Parece haver uma grande aceitação dos licenciandos do PIBID pelos alunos das escolas em que estes atuam. Comprovando isso, alguns licenciandos evidenciam o tom de parceria que existe com os alunos das escolas e, portanto, julgamos esse fato um resultado positivo. Sobre isso, Susane afirma:

“Não foi ruim, eles de certa forma respeitava, a gente quando a gente pedia pra não fazer bagunça. A supervisora saía da sala de aula enquanto a gente tava dando aula, eu acho que é meio pra gente aprender a ter domínio da turma mesmo, eu não grito. Eu simplesmente calo e falo, “vocês já sabem né?” e eles mesmo que se controlam. Eu aprendi a não ser tão má, porque a gente esquece que a gente já passou por isso, a entender a dificuldade deles porque é a primeira vez que eles tão vendo aquele conteúdo” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

Mônica destaca que o relacionamento com os alunos da escola a estimula a buscar outras estratégias de resolução de problemas de comportamento. Mônica expõe a divergência que tem com a supervisora em relação a isso:

“Ah, boa! Eu gosto demais daqueles meninos (risos). Apesar de ter quer ser obrigada a fazer uma coisa que eu não faria, eu não faço, entendeu? [...] Por exemplo, eu tô dando aula, e supervisora que é a professora deles chega no laboratório e os meninos sentam do jeito que eles quiserem. Aí a supervisora muda todo mundo de lugar, e isso me revoltou extremamente. Ela me pediu pra sempre fazer isso... Não fiz nunca mais. Os meninos fazem bagunça? Fazem, mas eu vou tentar resolver aquilo ali de uma outra forma. E eu não gosto de invadir o espaço deles, assim né? Meu relacionamento com eles é bem tranquilo eu não fico impondo nada, se não quiser... Enfim, a gente tenta resolver de outra forma... Parece que eles gostam de mim. E eu gosto muito deles” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Por fim trazemos a fala de Juvenal que explana sobre o reconhecimento que tem dos alunos da escola em que trabalha no âmbito do PIBID. O carinho e consideração que recebe dos alunos é marcante para Juvenal, e provavelmente serve para potencializar sua identidade docente:

“Então, boa. Os meninos me veem na rua e falam “ei professor” eu sou tratado como professor e não como bolsista, por eu ser trabalhar no extra turno eles me chamam de professor. Foi tão engraçado que alguns alunos já me chamaram de senhor, e foi por respeito mesmo. E lá sempre tem aquelas meninas que a gente brinca mais, porque as meninas são mais carinhosas que os meninos, então quando a gente chega lá elas abraçam, puxam mais o saco (risos). Mas tem meninos também que quando veem na rua cumprimentam” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

O simples tratamento que Juvenal recebe dos alunos dentro e fora da escola, sendo chamado de professor, já é o suficiente para agir como uma referência experiencial, pois o faz reconhecer o caráter identitário da profissão (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Outros acadêmicos também ressaltaram o diálogo como uma importante meio de aproximação do aluno, e afirmaram ser essa uma das maiores aprendizagens que as experiências do PIBID proporcionaram até então.

“Eu gosto de conversar bastante com o aluno, mais até que com o conteúdo. Porque o conteúdo ele vai moldando pra trabalhar o que o aluno tem também, sabe? Mas se você não tiver uma relação boa, você também não sabe o que ele quer aprender, entre aspas. Mas é nessa relação que você consegue saber o que ele tá precisando. Aí vai mais que ser só um bolsista em treinamento, aí você tem uma relação um pouco maior, uma relação mais próxima. Como se você fosse um professor e um amigo ali do aluno. E eu acho isso legal. O que eu senti falta na relação da supervisora com os alunos. De um tempo pra cá isso tem melhorado essa relação, não sei se quando a supervisora viu a relação que eu e a outra bolsista tinha com os alunos, mas ela mudou um pouco a relação dela com a gente e dela com os alunos” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

Nessa fala anterior de Raúl, realçamos a parte final em que ele expressa uma aprendizagem obtida pela supervisora, a partir do momento em que passou a observar o relacionamento que os acadêmicos tinham com os alunos das escolas. Posteriormente, a supervisora também mudou sua maneira de se relacionar com os alunos, e isso parece ter favorecido na aprendizagem de todos. Destaca-se aqui um exemplo de formação continuada dos professores das escolas, que é um dos objetivos do PIBID (CAPES, 2013).

Mônica ressalta que aprendeu muita coisa com os alunos da escola onde atua, e foi na aproximação e amizade que construiu com os alunos que percebeu o potencial daqueles considerados “perdidos” pelos professores da escola, passando a desenvolver a forma de olhar individualmente para cada aluno. Quando perguntada sobre quais aprendizagens obteve dessa relação professor aluno, ela respondeu:

“Com os meninos? Tudo, tudo (risos). Porque quando eu cheguei lá tinham uns alunos que já eram taxados de bagunceiros, taxado de não aprendem nada... São burros... Só que não foi isso que eu vi. Com o contato com eles eu percebi que não, eles têm muita coisa a oferecer, que de repente com um aluno você vai ter que trabalhar com uma diferente forma, de um outro jeito porque ele aprende de tal jeito, então isso tem me ajudado muito a olhar pra cada aluno ali. Pra chegar em todos. Então eu cheguei lá e a supervisora me disse de alunos já desacreditados mas que comigo têm as melhores notas. Isso me ajuda quando eu for professora a ver o que cada aluno tem de bom e pode oferecer. Então eu tenho aprendido muito assim, esses alunos não são ruins, mas eles podem ter muita coisa a oferecer” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

A questão do respeito é bastante recorrente na fala dos licenciandos. Dessa maneira, nos parece que o PIBID proporciona um espaço fecundo para que os seus envolvidos aprendam a lidar com as relações humanas de maneira intensificada. Esse resultado pode ser compreendido a partir dos estudos de Nóvoa (2009), ao afirmar que é na escola que se desenvolve o “tacto pedagógico” já que a docência é uma profissão que não se pode separar completamente as relações profissionais das relações pessoais. Sobre isso, Nóvoa assevera que:

O tacto pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p.176).

Inferimos que o tacto pedagógico, além de ser um conceito complexo, ainda é muito difícil de ser reproduzido em um ambiente acadêmico. Portanto, é na escola que se têm todos os subsídios de relação humana para sua aprendizagem e aperfeiçoamento. Concluímos que no PIBID, o licenciando pode aperfeiçoar algumas dimensões relacionais inerentes à docência, e, a partir daí, consegue encontrar esse “meio termo” necessário, de modo que o permita ser amigo e ser professor ao mesmo tempo, no contexto em que atua. Apesar de

considerar que isso seja uma tarefa difícil, pelo menos nas experiências do PIBID o acadêmico já pode ir se despertando para isso, e assim ir se adaptando e criando novas maneiras de consolidar sua postura como professor.

5.4.3 As aprendizagens obtidas pelos licenciandos com a experiência

Quase ao final do nosso roteiro de entrevistas, fizemos uma pergunta abrangente na intenção de que o licenciando entrevistado sintetizasse, da melhor forma possível, se as experiências que ele vivenciara no PIBID teriam sido importantes para sua formação. Nesse sentido, fizemos o seguinte questionamento: “O que você tem aprendido com a experiência do PIBID de forma geral? Tem valido a pena? Exemplifique”.

Notamos que todos os 9 entrevistados consideraram que a experiência no PIBID valera muito a pena. Alguns ainda ressaltaram que, apesar de alguns transtornos, aprenderam muito no programa. Percebemos também a valorização da experiência. Em quase todas as falas, a palavra “experiência” é mencionada, o que confirma uma das nossas hipóteses iniciais de que o PIBID teria se tornado um lócus de aquisição de experiência na docência, no âmbito da universidade.

Nas categorias construídas, relativas a essa pergunta, encontramos a “vivência do cotidiano escolar do professor”. Nessa, os acadêmicos sublinharam que, no PIBID, passam a conhecer de perto a rotina do trabalho dos professores e o funcionamento do meio que os circunda. Confirmando isso, Magda, Helena e Jorge afirmam:

“Olha, tem valido muito a pena, eu gosto muito do PIBID, assim, eu acho que todos os alunos que formam na licenciatura deveriam formar passando pelo menos um pouco pelo PIBID. **Porque eu acho que você conhece a escola no geral, você conhece a estrutura da escola, o funcionamento da escola, você conhece vários funcionários, como que funciona tudo ali.** Você conhece como que é a sala de aula, a realidade, não só na teoria, foi muito importante, foi de grande valor assim, o tempo todo que eu tive no PIBID foi muito bom pra mim [...]” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

“**Ah, apesar de tudo né? Eu acho que valeu a pena sim... Porque você conhece a rotina de uma professora como que ela né?** Administra todo o conteúdo, que agora são só duas aulas de biologia no ensino médio, vale a pena sim! [...]” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“[...] Então é importante ter o programa. Então de forma geral a gente aprende que a escola precisa de muita mudança, o PIBID também, eu acho que o grande problema de tudo é um problema de gestão, muitas vezes mal feita, no programa e na escola. **Na escola é mais do governo mesmo, o**

governo faz muita exigência, o professor tem carga horária muito grande, muita coisa pra cumprir, ganha pouco. E no PIBID a gente vai tendo tudo isso, você vai vendo o que que um professor passa, seu supervisor no caso” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Como o aluno passa a vivenciar o cotidiano docente através do PIBID, ele começa a se dar conta se a carreira de professor é a que realmente busca. Nessa direção, observamos outra categoria que se destacou, que foi a “ajuda na escolha pela profissão docente”. Para ilustrar, a seguir evidenciamos as falas de Helena, Jorge e Magda:

“[...] É uma experiência boa... Tem sim enriquecido minha parte né? **Se eu quero continuar mesmo na licenciatura** tem enriquecido muito, eu recomendo, na verdade eu acho que todo licenciando deveria passar pelo PIBID, pra ter essa experiência antes de formar, antes de ir pra uma sala de aula” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“[...] **E também você vê se você tá preparado ou não pra ser professor**, porque às vezes você acha que ser professor é uma coisa e quando você tá na escola você percebe que é muito diferente tem muita coisa pra lidar e você vai ver se vai dar conta ou não” (Magda, 10º período 2014, A, 28 meses de atuação).

“[...] É cansativo ser professor, então muitas vezes o PIBID deve desanimar os alunos. Mas prepara a gente pra gente já saber disso [...]” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Uma categoria com menor expressão, mas não menos importante, foi a que o licenciando afirmou ter aprendido com a qual tudo que sabe de docência no PIBID. As falas de Cármen e Dário confirmam isso. Os acadêmicos destacaram que o estreitamento que o PIBID proporcionou com a realidade da escola, foi de grande valor na construção da identificação que eles têm pela docência:

“Valeu sim. Tudo que eu passei no PIBID até as experiências negativas aí que eu te falei né? Que serviu de experiência. Mas valeu a pena, tudo que eu sei hoje de... Se eu entrar na sala de aula, você tem né? Um... Controle, você tem né? Uma firmeza, uma autoridade de dar uma aula, sentido mais a vontade é devido a isso mesmo, né? Devido à experiência que a gente passa” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

“Ah cara, de forma geral o que eu aprendi foi tudo, né? (risos). Tem valido a pena. Eu acho que se um dia... A gente nunca tem certeza sobre o quê que a gente vai fazer né? Então eu acho que eu tô preparado pra qualquer momento que eu precisar dar aula eu, eu acho que eu tô pronto. E isso eu devo ao PIBID né? Porque quando eu entrei no PIBID eu não sabia nunca, eu não tinha experiência, eu não sabia nem falar direito, eu era um cara da roça aí que... na escola quando eu estudava não tinha nenhum trabalho assim pra você exercitar a oralidade e nada, e isso aí foi tudo no PIBID, quando eu entrei no PIBID eu era bem bobo, da roça mesmo, conversava pouco, num

tinha domínio nenhum pra entrar num sala de aula e dar uma aula não. Isso aí foi na marra mesmo que eu aprendi no PIBID” (Dário, 8º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Consideramos que esses resultados expressam elementos constituintes da identidade docente (DINIZ-PEREIRA, 2011). Isso porque os licenciandos passam a perceber que adquiriram uma postura de professor, e que agora, após essas experiências, se sentem capazes de agir como tal. Ainda que precisem praticar e vivenciar mais os saberes que adquiriram, esses licenciandos sentem a presença de um novo *modus operandi* em suas ações, mesmo que o conhecimento profissional docente ainda seja algo complexo de se definir (ROLDÃO, 2007).

O desenvolvimento do gosto pela docência após as atividades desempenhadas no âmbito do PIBID ainda aparece nas falas de dois acadêmicos Juvenal e Raúl. Ambos realçam a ajuda que o programa na constituição da afinidade com a prática profissional docente, e até mesmo pela área da educação e suas problemáticas:

“Tem valido a pena... assim, é bastante gratificante poder fazer uma atividade diferente e poder trabalhar isso com os alunos. Eu acho que vale a pena por isso, porque você propõe atividades novas, desenvolve e ali você tem um retorno, você sabe se o aluno vai gostar se ele não vai. E o retorno na área da educação é imediato, eu não acho que ele demora, por exemplo, quando você acompanha uma turma ao longo de um ano você consegue ver como ela entra e como ele sai. Então você vê o que deu certo o que não deu, o que precisa de mudança, e o PIBID de fato proporciona isso” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Tem. Eu sou daquelas pessoas que tentam mudar, melhorar as coisas que tão, tipo o que eu vejo que dá pra melhorar eu tento, faço o possível pra melhorar. Igual a educação no Brasil hoje ela é bem defasada, aí fico pensando, “meu Deus eu como professor o que eu faria pra mudar a cabeça desses alunos?” é uma coisa que antes eu não pensava, que agora abriu muita porta pra mim, o PIBID nesse modo de pensar. Porque a pessoa quando entra na licenciatura ele entra com essa cabeça, eu entrei assim, de mudar de curso. Não mudei, eu gostei... então eu acho assim que o PIBID me abriu essa porta da educação, porque eu queria fazer mestrado na botânica, agora eu quero fazer em um dos dois, o que eu não tinha antes. E foi mais isso (risos)” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

Portanto, podemos concluir que a participação no PIBID tem valido a pena para os licenciandos, pela riqueza de experiências que esses vivenciam na escola. Ademais, esse contato com as escolas que o Programa proporciona serve como uma importante referência experiencial (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001), afinal, permite que o licenciando veja se quer mesmo seguir na docência. Para finalizar, essas experiências reais no contexto escolar

perpassam a docência acadêmica e garantem o prelúdio na aquisição de saberes necessários à docência escolar (SELLES; FERREIRA, 2009).

5.4.4 Influência do contexto escolar na motivação para o trabalho docente

Com as discussões acerca dos problemas da baixa atratividade da carreira docente no Brasil, não apenas no campo da universidade, mas nos contextos escolares de salários precários - estrutura fragilizada e pouco apoio político e social à classe docente (DINIZ-PEREIRA, 2000; DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI; BARRETO, 2009; LÜDKE, 2013) - julgamos necessário acrescentar um questionamento que respondesse qual a influência que tais adversidades exercem nos acadêmicos, que vivenciam de perto as limitações dos professores nas escolas em que atuam.

Para isso, realizamos a seguinte pergunta: “O contexto da escola que você atua (o salário dos professores, o regime de trabalho, as condições físicas e materiais da escola, a clientela atendida, etc.), isso tudo, influencia a sua motivação para a aprendizagem do trabalho docente de alguma maneira? Em que aspectos e por quê? Dá pra dar um exemplo?”.

Todos os 9 entrevistados confirmaram que os condicionantes elencados nas perguntas, exercem influência na aprendizagem do trabalho docente na escola. Com relação às respostas obtidas, construímos 2 categorias de análise: influências relacionadas às questões salariais e relacionadas às questões de contexto escolar (estrutura da escola, dificuldade com os alunos, direção, supervisão etc.). Notamos que os fatores relatados nas respostas já levaram os licenciandos a pensar em desistir de seguir na docência. Mas discutiremos isso melhor adiante.

Destacamos que os baixos salários da profissão exercem grande influência nas decisões dos licenciandos sobre o investimento na carreira. Por mais que isso seja um consenso comum no cenário nacional, quando os acadêmicos estão inseridos nas escolas, passam a ver de perto que o salário que os professores ganham são irrisórios perante as dificuldades às quais os docentes são submetidos diariamente.

A importância do PIBID na compreensão dessa dura realidade salarial se mostra presente nas falas preocupadas de vários acadêmicos, entre eles Raúl, Susane, e Jorge, dentre outros:

“[...] Agora em termos de salário a gente fica bastante preocupado, porque deveria ter uma valorização muito melhor do professor, porque o professor não tem sido tratado como ser humano, às vezes ele é submetido a condições sub-humanas assim pra dar uma aula. **E no PIBID essa questão a gente vê bastante, que o professor não é valorizado. Ele reclama mesmo do**

salário porque as condições não são boas, ele tem que dar muita aula pra conseguir sustentar a família. Nesse aspecto me preocupa quando eu me formar, mas assim... o fato de poder tá com o aluno e receber o que ele pode te trazer isso me motiva bastante [...]” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Dá medo. Porque eu tô aqui 5 anos da minha vida enquanto alguém que tá fazendo engenharia, administração, contábeis... Passou o mesmo tempo que eu. Ele vai ganhar mais do que eu, entendeu? Aparentemente eles vão ter uma condição de trabalho melhor que a minha [...]” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

“[...] Às vezes é desanimador a gente dedicar tanto por uma coisa que você não vai ganhar tanto por aquilo. Por mais que você receba coisas que não são em dinheiro, mas ninguém vive sem dinheiro (risos). Então eu acho que dependendo da pessoa é desanimador” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

Em outras falas, os licenciandos também se mostraram influenciados na decisão de seguirem na docência por questões relacionadas ao contexto escolar. Muitos ressaltaram a dificuldade de trabalho com salas lotadas, desinteresse dos alunos e excesso de cobrança de outros setores da escola. Cármen confirma bem isso em sua fala, além dos reforços de Raúl e Mônica:

“Influencia, e como influencia! Uai em termos de estrutura da escola é muito bom. O laboratório da escola é excelente, tem tudo pra você dar uma aula bacana, excelente, só que... São os funcionários mesmo, o supervisor é... **O contexto em geral do aluno né? O aluno não tá interessado, a supervisora não te estimula, aí você vai, ah, desestimulando, sabe? Perdendo o interesse**” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

“Sim. Porque por exemplo eu sempre quis ser professor, e lá no [ESCOLA B] é bastante legal, por exemplo nas estruturas físicas, isso deixa a gente bastante empolgado. O laboratório gigante com muito recurso. Isso motiva bastante. **Mas tem coisa que desmotiva, por exemplo a gente trabalha numa sala muito grande com uma turma de 40 a 42 alunos, e isso a gente vê que hoje em dia os alunos não querem muita coisa. Isso que desmotiva as vezes. Mas no ponto que a gente trabalhou no PIBID levando alguma coisa diferente isso é legal porque a gente vê que eles gostam**” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“[...] Às vezes afeta, igual eu tô te falando... Lá, as salas são maiores e com mais alunos, então eu vejo que isso é uma dificuldade muito grande. Então o fato da sala ser maior e com mais alunos, eu tenho dificuldade, então gera assim esse conflito e eu acho que influencia porque às vezes me desmotiva, mas aí sempre tem alguma coisinha que eu falo ‘eu tenho que ir’... Então acaba influenciando de alguma forma” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

Dessa forma, como o PIBID intensifica a vivência na escola, os acadêmicos também têm a oportunidade de ver de perto as questões que mais afetam a profissão docente. Nesse processo, eles também percebem que os problemas da escola não são responsabilidade de seus atores, mas também de seus representantes políticos, que muitas vezes tratam o sistema educacional com desprezo e com discurso eleitoreiro.

5.5 Pretensões profissionais dos licenciandos

No fechamento do nosso roteiro de entrevista, fizemos uma pergunta referente às pretensões profissionais dos acadêmicos participantes do PIBID. Para tanto, perguntamos se os licenciandos “Pretendiam prosseguir os estudos? Pensavam em atuar no magistério? Em qual nível de Ensino (Fundamental, Médio, Superior), e em que tipo de escola (pública/particular)?”.

Obtivemos resultados relevantes, os quais classificamos em categorias distintas, para assim tentarmos responder um dos nossos questionamentos iniciais, que se tratava de “verificar se os acadêmicos de biologia da Universidade Federal de Viçosa, participantes do PIBID, sentem-se motivados a seguir a carreira docente”.

As categorias mais marcantes que encontramos foram três, referentes a: aqueles que pretendem dar aula na Educação Básica; aqueles que pretendem dar aula no Ensino Superior; e aqueles que pretendem dar continuidade nos estudos, fazendo mestrado e ou doutorado⁶⁴.

Na primeira, tivemos a recorrência na fala de 7 acadêmicos. Esses confirmaram o desejo de atuarem na Educação Básica. Não obtivemos números consideráveis que indicassem qual o nível, Fundamental ou Médio ou se em escola particular ou pública. O mais marcante nessa parte foi a ideia de possibilidade de escolha. Ou seja, alguns ressaltaram que se tivessem a possibilidade de escolher, gostariam de trabalhar em ambos os espaços, rede pública ou privada, independente dos níveis de ensino.

“[...] E eu pretendo dar aula, Ensino Fundamental e Médio, se possível futuramente em Ensino Superior... não sei em qual, não tenho assim preferência (escola pública ou privada), pretendo continuar a dar aula, sim. Eu pretendo também dar aula em escola particular, se possível, talvez porque a gente vê a valorização do professor de escola particular um pouco melhor do que ensino público. Mas não me desanima também de dar aula no ensino

⁶⁴ Aparentemente, soa redundante a ideia de quem quer prosseguir nos estudos (mestrado e doutorado) ser um grupo diferente daqueles que querem ser professores universitários. Entretanto, ao final desse trabalho é mostrada a diferença sutil existente entre essas duas categorias, que foram colocadas aqui de acordo com a categorização da Análise de Conteúdo que realizamos.

público. Mas eu acho bom você não ficar só naquilo ali, trabalhar a vida toda no ensino fundamental de uma escola pública, eu acho bom a gente tá sempre mudando de trabalho, né? um tempo no Médio outro no Fundamental, ou trabalhar com vários aos mesmo tempo. Deve ser interessante” (Jorge, 11º período 2014, A, 30 meses de atuação).

“[...] Pretendo dar aula sim, de preferência particular, né? Pública pode ser que eu dê, né? Não tô descartando não. Mas eu pretendo atuar em escola particular. Não sei... Eu pretendo (risos) lecionar entendeu. Vamos ver o quê que me aguarda aí” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

“[...] teoricamente não tem como escolher, tem gente que fala ‘ah eu não quero atuar no Ensino Fundamental, ah eu não quero Médio, ah eu não quero...’. Eu não tenho problema em trabalhar com nenhuma turma, pública ou particular eu não tenho problema embora eu saiba que na particular há uma maior cobrança, né? Porque eles querem resultado a todo custo. Pra atuar no ensino superior tem que prosseguir no estudo né? E eu não quero isso não. Agora não, eu quero ter o contato com a base. Até porque se eu não ter esse contato com a base [...]” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

Na categoria que se refere a dar continuidade nos estudos, fazer mestrado e doutorado, encontramos o mesmo número de recorrências da categoria anterior: 7. O interessante é que os licenciandos cogitaram fazer pós-graduação na área de Educação, provavelmente por influência das experiências que vivenciaram no âmbito do PIBID, tanto nas escolas como nos seminários exigidos pela coordenação.

“Assim... Eu pretendo seguir a carreira de docente mesmo, mas eu gostaria muito de fazer um mestrado e um doutorado antes na área da Educação, com pesquisa em educação [...] Mas eu pretendo seguir sim, mas eu gostaria de fazer um mestrado e doutorado antes na área da Educação [...]” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

“Mas eu pretendo seguir sim, mas eu gostaria de fazer um mestrado e doutorado antes na área da Educação [...]” (Cármen, 10º período 2014, B, 27 meses de atuação).

“[...] Porque eu tenho muita vontade de trabalhar em pesquisa e em educação, porque eu gosto muito na parte de lecionar [...] Mas eu tenho vontade de seguir essa carreira acadêmica mesmo [...] E eu tenho vontade de fazer mestrado, doutorado e um dia dar aula numa universidade, faculdade [...]” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Então, eu pretendo fazer mestrado na área da educação ou da botânica, se eu passar em uma das duas eu vou tá feliz, a primeira coisa que vou tentar depois que eu formar [...]Então é isso, mestrado... mas mestrado vai ser numa dessas duas áreas” (Juvenal, 9º período 2014, C, 24 meses de atuação).

A última categoria mais destacada foi referente aos acadêmicos que pretendem dar aula em nível superior. Apareceram em 4 falas dos licenciandos. Acreditamos que isso se deveu pela baixa atratividade da carreira docente no ensino básico. Entretanto, nos parece que o desejo de ser professor de ensino superior apareceu também no sentido de possibilidade e até mesmo de um projeto futuro. Os acadêmicos ressaltaram compreender que isso se dá por um processo lento e gradual. Compreendemos que esse desejo tem a ver com o fato dos licenciandos serem ainda muito jovens.

“[...] Não quero ficar dando aula pra escola pública Ensino Fundamental e Médio só não. Ah não, o salário é muito ruim, você trabalha muito, né? Não pretendo ficar nisso não, mas... (risos) sabe, eu quero melho,r né? Sei lá numa federal, uma faculdade mesmo” (Helena, 8º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“Então vamos lá (risos). Bom, eu tenho vontade de seguir na área, quando eu entrei aqui na UFV meu objetivo foi e ainda é ser professor numa universidade ou numa faculdade. Porque eu tenho muita vontade de trabalhar em pesquisa e em educação, porque eu gosto muito na parte de lecionar [...]” (Raúl, 10º período 2014, B, 13 meses de atuação).

“[...] Olha, no ensino superior não era minha pretensão não, a não ser que fosse dentro da área da Educação, que não fosse assim... Zoologia, animal, vegetal essas coisas, isso aí nem sonhando eu queria atuar. Mas se fosse alguma coisa na área da educação, metodologia de projetos as instrumentações aí sim, mas do contrário não” (Mônica, 8º período 2014, A, 6 meses de atuação).

“[...] Pra atuar no ensino superior tem que prosseguir no estudo, né? E eu não quero isso não. Agora não, eu quero ter o contato com a base. Até porque se eu não ter esse contato com a base, vamos supor acontece um milagre de eu ir direto [pro ensino superior] vou dar aula de biologia celular aqui na UFV, aí chega um coitadinho que teve uma aula horrível dessa matéria ou por culpa do professor que dava aula em três escolas e não conseguia mostrar o que ele precisava ver aqui pela primeira vez, eu não vou saber compreender esse aluno. Eu vou simplesmente fazer igual muitos fazem: toma matéria e se vira, 36 páginas em 1 hora de aula de uma coisa que você nunca viu” (Susane, 10º período, A, 26 meses de atuação).

A consciência de Susane demonstra uma preocupação com os alunos egressos de escolas públicas, provavelmente pela realidade que está vivenciando no contexto escolar do PIBID. Isso se mostra positivo, já que evidencia mais uma vez que o PIBID vem contribuindo muito no conhecimento da realidade escolar.

O gosto pela pesquisa também se mostra presente; isso pode estar ocorrendo porque o programa incentiva esse processo, e a escola, como já mencionamos, representa um ambiente

fecundo para desenvolver pesquisas na área de ensino, tanto que na maior parte das falas como vimos, os licenciandos destacam o desejo de seguir pesquisando no ensino.

No tocante às pretensões profissionais dos licenciandos, de modo geral, podemos perceber uma notável afinidade com a carreira docente, já que a maioria destacou querer segui-la como profissão. Daqueles que afirmaram querer atuar na Educação Básica, destacamos que nenhum descarta atuar no ensino público, mesmo que almejem uma valorização melhor em instituições privadas.

A maioria também enfocou o desejo de aperfeiçoamento profissional, como ingresso em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, o que representa um aspecto positivo, já que além de jovens, os licenciandos do PIBID parecem perceber a necessidade de formação continuada e valorização profissional, pois esses títulos representariam mais acesso a empregos melhores na área de ensino.

O desejo de ser professor de Ensino Superior deveu-se à possibilidade de trabalhar com ensino e pesquisa, o que é visto com bons olhos por aqueles licenciandos que cogitaram seguir carreira acadêmica, além da valorização salarial e o prestígio que a instituição universitária representa. Nessa parte, também enfocamos que muitos desejam trabalhar na universidade com a área de Educação, e nenhum descartou trabalhar no Ensino Básico até conquistar tal meta.

CAPÍTULO VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa constitui-se como um estudo de caso no qual o nosso objetivo geral foi investigar as implicações do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa - MG. Como isso representaria uma meta muito abrangente, organizamos o trabalho de maneira que convergisse ao eixo de identidade profissional docente.

Nosso referencial teórico foi construído na tentativa de estabelecer um diálogo entre a formação de professores, a profissionalidade e os saberes docentes. Partindo da ideia de que a escola é detentora e produtora de um conjunto próprio de conhecimentos, e que esses são socializados e aprendidos entre os pares que atuam na escola - professores, supervisores e alunos - acreditamos, portanto, que a instituição escolar é o principal lócus de formação profissional docente, a qual denominamos de cultura profissional do magistério, de acordo com Nóvoa (2009).

Destacamos que todos os objetivos específicos da nossa pesquisa foram alcançados. Conseguimos descrever detalhadamente o perfil socioeconômico dos licenciandos do PIBID/Ciências Biológicas, aproximando esses dados de pesquisas de nível nacional como a de Gatti e Nunes (2009).

No tocante às aspirações que levaram os licenciandos a participarem do PIBID, a busca pela obtenção da experiência em sala de aula foi o resultado mais marcante. O que demonstra que o PIBID adquiriu a alcunha de “lugar da experiência docente” no âmbito da universidade. Isso representa um avanço, já que a trajetória acadêmica no curso de Ciências Biológicas antes era limitada aos laboratórios de pesquisas do bacharelado. Agora, os alunos das licenciaturas veem no PIBID a chance de aprendizagem profissional docente, com subsídios financeiros que também exercem um grande atrativo.

Sobre as atividades formativas que o PIBID desenvolve com os licenciandos, a proposta dos seminários parece ser bastante rica e inovadora, por abrir espaço para debater temas de educação pouco explorados nas grades do curso de licenciatura. Atentamos que esses seminários reforçariam mais a dimensão reflexiva se fossem trabalhados com os problemas concretos que os licenciandos vivenciam das atividades que realizam nas escolas, também servindo como um momento de socialização de saberes, proposto por Gauthier (2006) e de reflexão, proposto por Schön (1995).

Nas escolas, os licenciandos realizam as mais diversas modalidades didáticas, mas realçamos que a influência do contexto é marcante nessa afirmação. Em algumas escolas, a regulação da autonomia dos acadêmicos parece ser recorrente, e são nesses mesmos espaços que há uma sobrecarga de tarefas escolares rotineiras colocadas pelos supervisores, que, por sua vez, acabam por impedir que os licenciandos testem novas alternativas de ensino, como o Programa propõe. A esse resultado atribuímos a responsabilidade às diferenças culturais existentes entre a universidade e a escola. Enquanto que a primeira vê no PIBID a chance de formação profissional de seus acadêmicos, a segunda vê no referido programa um auxílio na amenização dos excessos de exigências, as quais está submetida (AMBROSETTI, et al. 2013).

Sobre a relação teoria e prática, a maior vantagem do PIBID é garantir uma antecipação da inserção do licenciando no ambiente escolar ao passo em que assegurar mais tempo para que esse perceba as necessidades de adequar a linguagem científica a que está acostumado para uma linguagem mais acessível à compreensão dos alunos. Indo ao encontro de Selles e Ferreira (2009), esse tipo de atividade estimula o acadêmico a fazer reflexões mais sistemáticas do que representa a docência, e, a partir de então, perceber que o conhecimento merece ser transformado ao passar da universidade para a escola, como propõe a Transposição Didática de Chevallard (1991).

Esse maior tempo de inserção do acadêmico no ambiente escolar também favorece a vivência de vários elementos da cultura escolar do magistério de uma maneira bem mais intensa que no estágio supervisionado. O licenciando passa a estabelecer relações com os funcionários da escola e principalmente com os alunos, e em muitos casos já sendo visto como professores. Nessa direção, o Programa caminha para a proposta de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), Tardif (2010), Nóvoa (2007) e Forquin (1993), que afirmam que ser professor é aprender a se portar no ambiente escolar, incorporar a cultura da instituição e que isso ganha mais significado quando é referenciado na escola.

Constatamos que o PIBID serve como um “campo de experimentação” da rotina escolar. E é a partir do valor dessa experiência possibilitada pelo Programa que percebemos haver uma aprendizagem dos saberes docentes referenciados em Pimenta (1999), Gauthier (2006) Diniz-Pereira (2011). Afinal, a identidade docente se desenvolve de maneira mais sólida no contexto real de trabalho.

Sobre as pretensões profissionais, constatamos que a maioria dos entrevistados almeja seguir na carreira docente, o que representa um resultado positivo do Programa. Entretanto,

reiteramos que esse aspecto ainda precisa de maior investigação, porque mesmo que nenhum dos entrevistados tenha descartado atuar na Educação Básica provisoriamente, muitos desejam ser professores universitários, o que também se confirmou com o desejo dos licenciandos de buscar o aperfeiçoamento profissional em cursos de pós-graduação, como mestrado e doutorado. Sobre essa situação, cabe ao Estado garantir mais valorização salarial e de condições de trabalho aos professores, para que a docência na Educação Básica se torne uma profissão mais atrativa.

De modo geral, o PIBID se mostra como um programa promissor. Entretanto, alertamos para que se dê maior atenção à escolha dos professores supervisores, pois se espera que esses se assumam como coformadores dos licenciandos e que, portanto, estejam abertos a trabalhar em conjunto, incentivando a socialização das experiências realizadas nas escolas. Esse cuidado é necessário, já que em algumas escolas os licenciandos sentem-se desamparados na realização de alguma atividade.

O PIBID surge como um novo espaço de experiência docente e uma alternativa para diminuir a evasão nos cursos de licenciatura. Porém, o Programa precisa de alguns ajustes para que tenha resultados mais satisfatórios nas pesquisas futuras. Para isso, deixamos as seguintes indagações: Qual a alternativa para se contornar as diferenças culturais das instituições envolvidas e aproximá-las mais efetivamente? Qual a importância do professor supervisor da escola na formação do licenciando? O PIBID incentiva a docência ou a pesquisa na docência? Quantos egressos do PIBID estão atuando como professores? O que incentiva os coordenadores de área a assumir as diretrizes do PIBID? Esses coordenadores são os mais adequados para essa função?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. B. G. **Estágio Supervisionado e parceria na formação de professores**. 2007, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMBROSETTI, N. B.; et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n.1, p. 151-173, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 112-129. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop765.pdf>> Acesso em: 07 de maio de 2014.

BAMBINO, V. P. **O Estágio supervisionado e as instituições responsáveis em diálogo**. 2012, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo: edição revista e ampliada**. 1edição. São Paulo: Edições 70, 2011. (Obra original publicada em 1977).

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência e Educação**, v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BICALHO, E. A. **O estágio supervisionado: entre futuros enfermeiros e futuros professores**. 2013, 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2013.

BRASIL, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Institui ao MEC e a CAPES a formulação de políticas de valorização do magistério e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007 Disponível em: <

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=12/07/2007>>. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010 Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=25/06/2010>>. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2011. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 07 de maio de 2014.

_____. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 096. Dispõe sobre as novas regulamentações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2013. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=23/07/2013> > Acesso em 07 de maio de 2014.

BRAÚNA, R. C. A. ; SILVA, L. H ; BARLETTO, M. ;SARAIVA, A. C. L. C. Identidade profissional e representações sociais do trabalho docente: o lugar da experiência na formação da pedagoga. In: PLACCO, V.M.N.S; VILLAS BÔAS, L.P.S; SOUSA, C.P. (Orgs.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. 1ªed.Curitiba: Champagnat, 2012, p. 57-77.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto, 2001. p. 31-45.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V.M.F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In:

CANDAU, V. M. F. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 56-72.

CARDOZO, S. A. **Universidade e Escola: Uma via de mão dupla?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

CARVALHO, A.M.P. de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança curricular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n. 54, p. 51-63, 1992 Disponível em < <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/804/723>> Acesso em: 07 de maio de 2014.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: *La pensée sauvage*, 1991.

COLL, César. Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. In: _____ **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento** Porto Alegre: Editora Artmed, 2002. p. 145-158.

CONTRERAS, J. Os valores da profissionalização e profissionalidade docente. In: Contreras, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p.71-85.

CORBUCCI, P. R. Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. Texto para Discussão. IPEA, Brasília, abril de 2014. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1950.pdf> Acesso em novembro de 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científicos e educativos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 120 p.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 15-52.

_____; FONSECA, M.C.F.R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, jul./dez. 2001.

_____ ; AMARAL, F. V. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. *In: DALBEN, A., DINIZ-PEREIRA, J. E., LEAL, L. e SANTOS, L. (orgs.). Coleção Didática e Prática de Ensino. vol. 4. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 527-550.*

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, p. 34-51, 2011.

FIORENTINI, D; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 336.*

FOGAÇA, A; SALM, C.L. **Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil.** *Cienc. Cult.* vol.58, n.4 p. 42-43, 2006.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticas e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002. 87 p.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, jan./abr. 2008, p.57-70. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> > Acesso em novembro de 2014.

_____ ; BARRETO, E. S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____ ; NUNES M.M.R (Orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. vol. 29. p. 123-139.

_____ ; ANDRÉ, E.D. A; GIMENES, E. A. S; FERRAGUT, N. Um estudo avaliativo sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) **Textos FCC.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados. v.41, set/2014. 120 p. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf > Acesso em Outubro de 2014.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora Ltda, 1999. capítulo 1, p. 17-46.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 1998.

_____. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores *In:* Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor,** Porto, Porto Editora, 1995, p. 65-92.

_____. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

GUEDES, E. A. **O estágio supervisionado na formação de futuros profissionais nas áreas da educação e da saúde:** o caso da odontologia. 2011, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2011.

GUIMARÃES, S.E.R.; FERREIRA, E.E.B. Integração entre as disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. **Semina:** Cio Soc./Hum., Londrina, v.16, p 49-57., OUT. 1995.

HARGREAVES, A. **Os professores em Tempos de Mudança.** Amadora: Editora Mcgraw-Hill de Portugal, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62. (Obra original publicada em 1992)

KRAMER, M. **Reality shock: why nurses leave nursing**. Saint Louis: Mosby Co. 1974. p. 249.

LAHIRE, B. **O homem plural**; os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAPO, F. R., BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, mar. 2003 n.118, p. 65-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>> Acesso em: 07 maio. 2014.

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Rio de Janeiro, 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

LELIS, I. Convergências e tensões das pesquisas sobre a aprendizagem da docência. *In*: DALBEN, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p. 188-201.

LOPES, A.R.C. Conhecimento Escolar: Processos de Seleção Cultural e de Mediação Didática. **Educação e Realidade**. Rio de Janeiro, vol. 22 p. 95-112, Jan./Jun. 1997.

_____. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. *In*: CANDAU, V.M (Org.). **Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender (X ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 p.147-163.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação dos professores. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, vol. 4 n. 1, p. 110-131. Jan-Jun. 2013.

_____. BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MALUCELLI, V. M. B. Formação de professores de ciências e biologia: reflexões sobre os

conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Revista Estudos de Biologia**. Curitiba, vol. 29 n. 66, p. 113-116. 2007.

MANZINI, E. D. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. Tese (Livre-Docência) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2008. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista > Acesso em janeiro de 2015.

MARANDINO, M; SELLES, S, E; FERREIRA, M, S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009. 1ª ed. 216 p.

MARCELO, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de ciências da educação**, nº 8, p. 7-22, jan/abr 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

MEDIANO, Z. **Revitalização da escola normal**. Relatório de Pesquisa - Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 1988.

MELLOUKI, K; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p.537-571, maio/ago. 2004.

MEZZOMO, F.A; PÁTARO, C.S.O. Formação de professores na mesorregião centro ocidental do paraná: perfil dos ingressantes nos cursos de licenciatura da unespar/ campo mourão. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 16, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/95-114/1696>> Acesso em novembro de 2014.

MINAYO, M, C, S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementariedade? **Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro**, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MIZUKAMI, M, G, N Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n1, dez-jul 2005-2006.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. Tradução de; Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 129-147.

NEVES. C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência. Suplemento 2, volume 8, p. 353-373, março de 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid: Ministerio de Educacion, v.350 p. 173-202: 2009.

OLIVEIRA, M; MACHADO, M. C. G. O papel do conselho de classe na escola pública atual. **Dia a Dia Educação**, 2008. Disponível em: <
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2199-8.pdf> > Acesso em
Fevereiro de 2015.

PARREIRAS, M. M. M.; PEREIRA, J. E. D. Análise do perfil de licenciatura do curso de Ciências Biológicas (noturno) da UFMG (1994-1999). In: ENCONTRO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA”, 7., 2000, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2000. p. 411-423.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1993.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999, p.15-34.

PIRES, F. C. O. **O papel do professor orientador na efetiva-ção do estágio**: múltiplas visões. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

RISTOF, D. Perfil Sociológico dos estudantes de graduação: Uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N4.pdf> Acesso em novembro de 2014.

RODRIGUES, P. A. M. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. 2009, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Rio de Janeiro, 2009.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANTOS, L. L. C. P. Formação do (a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-27.

_____. ; BRAÚNA, R. C. A. . **O PIBID em foco**: questões e desafios. In: X Seminário Internacional da Rede Estrado, 2014, Salvador. Anais. Salvador: Rede Estrado, 2014. p. 1-15.

SELLES, S. E; FERREIRA, M. S. Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Biologia e Ciências. In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; BARZANO, M. A. L.; SILVA, E. P. de Q. (Org.). **Ensino de Biologia**: histórias, saberes e práticas formativas. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 49-69.

SILVA, R. de C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. cap. 2, p. 25-43.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. Basic Books, 1 ed. New York, NY. 1982. 384 p.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: Nóvoa, A (org.) Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in theaching. **Education Researcher**. v. 17, n.1, p. 4-14. 1986.

_____; L. S. Knowledge and theaching: foundations of a new reform. **Havard Educational Review**, v. 57, n.1. 1987.

TARDIF, M. A formação nos estabelecimentos escolares *In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A.(Org.). Trabalho do professor no espaço escolar*. Curitiba: Editora da PUC do Paraná, 2009. p. 15-25.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TEXEIRA L. C. R. S; OLIVEIRA, A. M. Relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia Aprendizagem da docência: professores formadores *In: Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, Vol. 7, No. 3, p. 1-23, dezembro de 2005.

TEIXEIRA, L, R, M. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. *In: Formação Docente*. Belo Horizonte: Autêntica. v. 2, n. 3. 2010. p. 121-135.

TOLENTINO & ROSSO. Percepção dos licenciandos de biologia sobre construção da identidade profissional. **Educere**, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/596_392.pdf > Acesso em: 22 de janeiro de 2014.

VARGAS, M. L. F. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. *Avaliação (Campinas)*, vol.16, n.1, p. 149-163, 2011.

VASCONCELOS, C. S. **(In)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em**

sala de aula na escola. 15ª edição. São Paulo: Libertade, 2004.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas* realizada por Alan Gustavo Silva de Aquino, sob a coordenação da professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Agradecemos a sua colaboração ao responder as perguntas a seguir. Destacamos que por ser um trabalho acadêmico, **seu nome não será divulgado em hipótese alguma.**

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

_____.

1.2 Sexo:

 Feminino. Masculino.

1.3 Raça/etnia:

 Branco. Pardo. Negro. Indígena. Amarelo.

1.4 Qual a sua idade? _____.

1.5 Cidade de origem:

 Viçosa. Outra: _____.

1.6 Contatos:

Telefone: _____ . E-mail: _____.

2. FAMÍLIA

2.1 Qual a renda mensal de sua família?

- De 1 a 3 salários mínimos.
- De 3 a 5 salários mínimos.
- De 5 a 7 salários mínimos.
- Mais de 7 a 9 salários mínimos.
- Mais de 9 salários mínimos.

2.2 Qual é o nível de escolaridade mais alto da sua mãe?

- Não alfabetizada. Superior incompleto.
- Alfabetizada, mas nunca foi à escola. Superior completo.
- Fundamental incompleto. Mestrado incompleto.
- Fundamental completo. Mestrado completo.
- Médio incompleto. Doutorado incompleto.
- Médio completo. Doutorado completo.

2.3 Qual é o nível de escolaridade mais alto do seu pai?

- Não alfabetizado. Superior incompleto.

- Alfabetizado, mas nunca foi à escola. Superior completo.
 Fundamental incompleto. Mestrado incompleto.
 Fundamental completo. Mestrado completo.
 Médio incompleto. Doutorado incompleto.
 Médio completo. Doutorado completo.

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

3.1 Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- Somente em escola pública.
 Parte em escola pública e parte em escola particular.
 Somente em escola particular.

3.2 Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- Somente em escola pública.
 Parte em escola pública e parte em escola particular.
 Somente em escola particular.

3.3 Qual foi a forma de conclusão do ensino médio?

- Regular. CESEC. EJA. Outro. _____

3.4 Quantos anos você levou para cursar o ensino médio?

- 3 anos. 4 anos. 5 anos. Mais de 5 anos.

3.5 Por que você decidiu fazer este curso? Pode marcar mais de uma alternativa.

- Para obter um diploma de nível superior.
 Por incentivo de famílias, amigos e outros.
 Para ter mais chances de emprego.
 Por falta de opção.
 Pela credibilidade da UFV.
 Pelo salário deste profissional.
 Pela afinidade com as Ciências Biológicas.
 Porque foi o único que consegui ser aprovado(a).
 O desejo de ser professor(a) de Educação Básica.
 Outro: _____

3.6 Quantas vezes você prestou vestibular?

- 1 vez. 4 vezes.
 2 vezes. Mais de 4 vezes.
 3 vezes.

3.7 Quantas vezes você prestou vestibular para seu curso?

- 1 vez. 4 vezes.
 2 vezes. Mais de 4 vezes.
 3 vezes.

3.8 Na sua família, além de você, há alguém que se dedique ou tenha se dedicado a prática docente.

- Sim. Não.

Em caso positivo, especifique qual.

- Pai. Conjugue/Parceiro.
 Mãe. Tio ou tia.
 Filho. Outro familiar. Qual? _____.
 Irmão.

3.9 Em algum momento do curso você pensou em desistir do seu curso?

- Sim. Não.

Em caso afirmativo, explique o(s)

motivo(s) _____
 _____.

3.10 Se você pensou em desistir, considerou a possibilidade de fazer outro curso?

- Sim. Não.

Se sim, qual? _____.

3.11 Qual o período você está cursando?

- Primeiro. Sétimo.
 Segundo. Oitavo.
 Terceiro. Nonoo.
 Quarto. Décimo.
 Quinto. Décimo primeiro.
 Sexto.

3.12 Você já realizou, ou realiza, algum estágio curricular na docência?

- Sim Não.

Qual o nome e código da disciplina? _____.

4. PARTICIPAÇÃO NO PIBID

4.1 O que, principalmente, o (a) motivou a participar do PIBID? Marque **uma** opção apenas.

- Experiência na docência.
 Oportunidade de pesquisa.
 Oportunidade de ter uma bolsa.
 Outro.

Qual? _____.

4.2 Em qual escola você está desenvolvendo as atividades do PIBID? Em qual nível de ensino? (Ensino Fundamental, Médio ou os dois).

4.3 Há quanto tempo você participa do PIBID? (ano e mês) Ex: 1 ano e 10 meses.

_____.

4.4 Quais atividades listadas abaixo, você realiza na escola como bolsista do PIBID? Marque todas as opções que considerar necessário.

- Acompanha e participa das atividades do professor(a).
 - Ministra aulas teóricas e práticas com acompanhamento do professor(a).
 - Realiza monitorias (aulas de reforço).
 - Elabora atividades didáticas.
 - Desenvolve material didático (maquetes, jogos e/ou outros meios).
 - Participa do processo de avaliação (elaboração de questões, aplicação e correção de provas).
 - Participa de reuniões de professores, colegiados, conselhos de classe.
 - Outro(os), qual(is).
-

4.5 Quais saberes a participação no PIBID/Biologia tem me ajudado a construir?

Marque todas as opções que considerar necessário.

- Pedagógico em geral - gestão de classe, avaliação, relação professor-aluno, planejamento e execução de aulas;
 - Refletir e pesquisar sobre o ensino;
 - Manejo de novas tecnologias;
 - Transformar o conhecimento científico em conteúdos didaticamente assimiláveis;
 - Contextualizar os conteúdos à realidade dos estudantes;
 - Informar e envolver os pais;
 - Organizar os espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos e seleção e desenvolvimento de tarefas instrutivas;
 - Executar aulas com metodologias diferenciadas;
 - Identificar-se com a escola e trabalhar em equipe;
 - Saber atuar em diferentes contextos escolares;
 - Conhecer o processo de gestão da escola;
 - Outro (os). Qual (is).
-
-
-
-

4.6 Antes de participar do PIBID, você vivenciou outra(s) experiência(s) acadêmica na UFV?

- Sim. Não.

Se sim, qual(is)?

- Iniciação Científica.
 - Programa de Educação Tutorial – PET.
 - Monitoria.
 - Projeto de Extensão.
 - Projeto de Ensino.
 - Outro(s), qual(is)?
-

4.7 Qual(is) desse(s) evento(s) você participa com frequência?

- Encontros do PIBID. Simpósio.
- Palestra. Oficina.
- Congresso. Outros. Qual? _____.

4.8 Durante a sua atuação no PIBID você publicou algum trabalho científico?

() Sim. () Não.

Se sim, qual?

() Artigo.

() Relato de experiência.

() Texto em jornal ou revista.

() Estou realizando o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC motivado(a) pela experiência vivenciada no PIBID.

() Outros. Qual? _____.

4.9 A sua participação no PIBID/Biologia tem contribuído na motivação para a carreira docente? Justifique

4.10 Com relação ao PIBID/Biologia destaque:

Pontos positivos:

Críticas:

Sugestões de melhoria:

Agradecemos sua atenção e disponibilidade para participar dessa pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

1º Motivações e expectativas

.....

Me conta um pouco sobre o que te motivou a participar do PIBID.

O que esperava aprender antes de entrar no PIBID? Quais eram suas expectativas?

Essas expectativas estão sendo atendidas?

Atualmente, as suas expectativas mudaram ou continuam as mesmas em relação à sua entrada?

.....

2º Atividades que desenvolveu no Programa/Estratégias utilizadas.

.....

Fale quantas horas você se dedica ao PIBID por semana?

Você considera essa carga horária adequada?

.....

...Você recebe orientações da coordenação para atuar na escola, certo?

Quais são as atividades de formação propostas pela coordenação do PIBID das Ciências Biológicas? Você considera que essas atividades te preparam para atuar na escola? Por quê?

Quais as principais estratégias/dinâmicas realizadas no desenvolvimento dessas atividades? (seminários, relatos de experiência, produção de portfólios, estudos de caso didático-pedagógicos, discussão coletiva, avaliação de pesquisas, produção de memorial etc).

Qual delas você considera que tem contribuído para sua atuação na escola?

De que modo essas atividades são desenvolvidas? Por meio de seminários, debates, estudo de casos didático-pedagógicos, discussões coletivas, etc.?

Quem participa desses encontros? Eles ocorrem com qual frequência?

.....

Tem algum conteúdo ou metodologia que gostaria de aprender no PIBID e que não lhe tem sido proporcionado?(Por exemplo: aprender a realizar um estudo de campo; aprender a fazer

um planejamento de uma aula de laboratório, trabalhar com um determinado conteúdo, tipo genética, etc..).

.....

Quais as atividades que você desenvolve no contexto da escola? Exemplifique.

Você teve alguma dificuldade em desenvolvê-las?

A quem recorre quando precisa de alguma ajuda? E isso resolve?

.....

... Até agora, você já aprendeu muitas coisas no seu curso de Ciências Biológicas, nas disciplinas, específicas ou pedagógicas, nos estágios (se já fez algum).

Quais os conhecimentos aprendidos no curso de Ciências Biológicas que você utiliza para realizar suas atividades? (Frutos de pesquisas que você já leu ou fez, objetos de experiências vivenciadas).

Ilustre com algum exemplo.

3º Relação Teoria e Prática

.....

Das atividades de ensino que realizou na escola você obteve algum retorno? Exemplifique.

Em caso afirmativo, quem (Professor supervisor, coordenador, aluno) realiza essas avaliações? (Do retorno de aprendizagem dos alunos e do retorno de aprendizagem profissional).

.....

Essas atividades de ensino realizadas na escola são relatadas para o grupo?

Há alguma reflexão sobre elas?

.....

Têm sido realizadas discussões e reflexões sobre o ensino de ciências biológicas na escola básica?

Você tem sido estimulado a pesquisar sobre esse ensino? Exemplifique.

.....

A sua participação e vivências no PIBID têm evidenciado a necessidade de tornar os conteúdos que você aprende na universidade, mais assimiláveis quando se aplica nas escolas? Exemplifique.

.....

...Sabemos que existe certo “preconceito” do bacharelado em relação a licenciatura na Biologia.

Com o PIBID, você percebe uma maior valorização da licenciatura em relação ao bacharelado? (Se sim, em quais aspectos?). Exemplifique.

.....

4º Inserção na cultura escolar.

.....

...Sobre a rotina da escola, vocês também aprendem como funciona o estabelecimento de ensino.

O que você julga aprender das experiências que vivencia na escola, no âmbito do PIBID? Exemplifique.

.....

Me conta como foi o seu contato inicial com a escola na qual atua no âmbito do PIBID.

Você sentiu alguma dificuldade em inserir-se nesse ambiente?

Como foram superadas?

.....

Fale-me sobre o seu relacionamento com os profissionais da escola (direção e professores, principalmente pelo professor supervisor do PIBID e com os outros bolsistas, seus

companheiros).

Você considera que este convívio contribuiu para a aprendizagem do trabalho docente? De que modo? Exemplifique.

.....

E sobre a relação com os alunos?

Como tem sido? O que você considera ter aprendido a partir dessa relação?

.....

O que você tem aprendido com a experiência do PIBID de forma geral?

Tem valido a pena? Exemplifique.

.....

...O contexto da escola que você atua (o salário dos professores, o regime de trabalho, as condições físicas e materiais da escola, a clientela atendida, etc)

Isso tudo, influencia a sua motivação para a aprendizagem do trabalho docente de alguma maneira?

Em que aspectos e por quê? Dá pra dar um exemplo?

.....

5º Pretensões profissionais

Para finalizar essa entrevista gostaria de saber um pouco sobre as suas perspectivas futuras em relação à formação profissional e carreira docente. Pretende prosseguir os estudos? Pensa atuar no magistério? Em qual nível de ensino (fundamental, médio, superior) e em que tipo de escola (pública/particular)?

QUADROS

Quadro 7 - Motivações em participar do PIBID?

Licenciandos que indicaram a categoria	Categoria	Frequência
Jorge	Experiência em sala de aula.	8
Magda		
Helena		
Mônica		
Susane		
Dário		
Raúl		
Cármen		
Jorge	Importância da bolsa.	5
Magda		
Helena		
Dário		
Juvenal		
Mônica	Aperfeiçoamento didático.	5
Raúl		
Dário		
Helena		
Magda		
Jorge	O Programa favorece a percepção dos diferentes contextos escolares.	4
Mônica		
Juvenal		
Magda		
Jorge	Os licenciandos esperavam mais do PIBID, porque têm sua autonomia diminuída pelo supervisor.	6
Mônica		
Raúl		
Dário		
Helena		
Magda		
Jorge		

Quadro 8 - Atividades e estratégias desenvolvidas no Programa

Licenciandos que indicaram a temática	Temática	Frequência
Raúl	Deveria ter mais tempo para as atividades nas escolas. (Carga horária)	4
Dário		
Susane		
Helena		
Cármén	Seminários (Atividades formativas).	9
Magda		
Jorge		
Susane		
Mônica		
Dário		
Raúl		
Cármén		
Juvenal		
Mônica	Falta de orientação da coordenação.	6
Cármén		
Raúl		
Dário		
Susane		
Helena	Projetos. (Atividades desenvolvidas na escola).	7
Raúl		
Juvenal		
Dário		
Susane		
Helena		
Magda		
Jorge	Aulas práticas. (Atividades desenvolvidas na escola).	6
Mônica		
Juvenal		
Dário		
Helena		
Magda	Acompanhamento professor aluno. (Atividades desenvolvidas na escola).	6
Jorge		
Mônica		
Dário		
Susane		
Helena		
Magda	A maioria. (Conhecimentos aprendidos no curso de Ciências Biológicas).	4
Jorge		
Dário		
Mônica		

Quadro 9 - O PIBID e a relação teoria e prática

Licenciandos que indicaram a categoria	Categoria	Frequência		
Susane	Obtiveram retorno dos alunos.	7		
Juvenal				
Mônica				
Helena				
Dário				
Magda				
Jorge				
Mônica	Pouco espaço para reflexão e socialização das atividades.	5		
Jorge				
Susane				
Cármen				
Helena				
Susane	Pouco estímulo para pesquisar sobre o ensino de Biologia.	4		
Raúl				
Mônica				
Magda				
Juvenal	O PIBID favorece a Transposição Didática.	9		
Dário				
Magda				
Susane				
Mônica				
Cármen				
Jorge				
Raúl				
Helena				
Magda			O PIBID atenua o preconceito entre bacharelado e licenciatura.	5
Dário				
Mônica				
Raúl				
Juvenal				

Quadro 10 - O PIBID na inserção e aprendizagem da Cultura Escolar do Magistério

Licenciandos que indicaram a categoria	Categoria	Frequência
Dário	O PIBID favorece a aprendizagem do funcionamento escolar.	7
Magda		
Susane		
Mônica		
Raúl		
Juvenal		
Jorge		
Mônica	Relacionamento difícil com o professor supervisor.	5
Cármen		
Raúl		
Helena		
Magda		
Juvenal	Relacionamento tranquilo com os profissionais da escola.	8
Mônica		
Raúl		
Dário		
Susane		
Helena		
Magda		
Jorge		
Juvenal	Consideram que o convívio na escola contribui com sua formação.	8
Jorge		
Magda		
Raúl		
Susane		
Jorge		
Dário		
Helena		
Juvenal	Consideram que o convívio com os alunos contribuiu na aprendizagem da profissão docente.	9
Jorge		
Magda		
Raúl		
Susane		
Jorge		
Dário		
Helena		
Mônica	Questões salariais como desmotivadoras.	6
Cármen		
Mônica		
Raúl		
Juvenal		
Helena		
Magda		

Quadro 11 – Pretensões profissionais dos licenciandos

Licenciandos que indicaram a Categoria	Categoria	Frequência
Mônica	Pretendem dar aula na Educação Básica.	7
Cármen		
Raúl		
Juvenal		
Susane		
Magda		
Jorge		
Mônica	Pretendem fazer mestrado ou doutorado.	7
Cármen		
Raúl		
Juvenal		
Helena		
Magda		
Jorge		
Helena	Pretendem dar aula no Ensino Superior	4
Jorge		
Raúl		
Mônica		

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Licenciatura

Currículo do Curso de Ciências Biológicas

Licenciatura (Integral)

ATUAÇÃO

A Licenciatura em Ciências Biológicas tem como objetivo principal habilitar Professores para o ensino de Ciências no Nível Fundamental e de Biologia no Nível Médio. O Licenciado pode ainda exercer atividades de pesquisa ou consultoria em projetos que envolvam as diversas áreas da Biologia, além de poder dedicar-se ao Magistério Superior e aprimorar sua formação, participando de programas de Pós-Graduação. Na UFV, a escolha entre o Bacharelado e a Licenciatura deve ser feita ao final do primeiro semestre do curso.

Reconhecimento: Portaria do MEC N.º 704 de 18/12/1981 (Licenciatura)

Renovação: Portaria do MEC N.º 235 de 24/01/2011 (Licenciatura)

Renovação: Portaria do MEC N.º 286 de 21/12/2012 (Bacharelado e Licenciatura)

Autorização: CEPE-UFV, Ata N.º 21 de 14/10/1971 (Licenciatura)

Ano de início: 1972

Exigência	Horas	Prazos	Anos
Disciplinas obrigatórias	3.060	Mínimo	3,0
Disciplinas optativas	150	Padrão	4,0
		Máximo	8,0
TOTAL	3.210		

SEQUÊNCIA SUGERIDA

Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
1º Período				
BAN200	Zoologia dos Invertebrados I	4(2-2)	60	BIO111* e BIO112*
BIO105	Seminário de Integração e Reflexão	2(2-0)	30	
BIO111	Biologia Celular	2(2-0)	30	BIO112*
BIO112	Laboratório de Biologia Celular	2(0-2)	30	BIO111*
BIO131	Ecologia Básica	3(3-0)	45	
BVE202	Biologia e Ecologia de Algas e Briófitas	3(1-2)	45	
QUI100	Química Geral	3(3-0)	45	
TOTAL		19	285	
TOTAL ACUMULADO		19	285	

Curriculo do Curso de Ciências Biológicas				
Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pre-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
2º Período				
BAN201	Zoologia dos Invertebrados II	4(2-2)	60	BAN200
BAN210	Anatomia Humana	4(2-2)	60	BIO111* e BIO112*
BQI101	Laboratório de Bioquímica I	2(0-2)	30	BQI103*
BQI103	Bioquímica I	5(5-0)	75	
BVE212	Anatomia e Biologia das Plantas Vasculares	6(2-4)	90	BIO111 e BIO112
MAT146	Cálculo I	4(4-0)	60	
QUI107	Laboratório de Química Geral	2(0-2)	30	QUI100*
TOTAL		27	405	
TOTAL ACUMULADO		46	690	
3º Período				
BAN202	Zoologia dos Vertebrados I	4(2-2)	60	BAN201
BIO221	Histologia Básica	4(2-2)	60	BIO111 e BIO112
BIO240	Genética	4(4-0)	60	BIO111 e BIO112
BVE230	Organografia e Sistemática das Espermatófitas	5(1-4)	75	
EDU117	Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem	4(4-0)	60	
TOTAL		21	315	
TOTAL ACUMULADO		67	1.005	
4º Período				
BAN203	Zoologia dos Vertebrados II	4(2-2)	60	BAN202
BIO222	Embriologia Básica	4(2-2)	60	BIO221
BIO241	Laboratório de Genética Básica	4(0-4)	60	BIO240*
BIO311	Biologia Molecular I	4(4-0)	60	BIO111 e BIO112 e BQI103
BIO340	Evolução Orgânica	4(4-0)	60	BIO240
EST105	Iniciação à Estatística	4(4-0)	60	MAT146
FIS102	Física para Ciências Biológicas I	2(2-0)	30	MAT146
TOTAL		26	390	
TOTAL ACUMULADO		93	1.395	

Currículo do Curso de Ciências Biológicas				
Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
5º Período				
BAN234	Fisiologia Animal	4(2-2)	60	BAN203 e BQI103
BVE270	Fisiologia Vegetal	6(4-2)	90	BVE212 e BQI103
EDU144	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4(4-0)	60	
EDU155	Didática	4(4-0)	60	EDU117
FIS103	Física para Ciências Biológicas II	3(3-0)	45	MAT146 e FIS102*
MBI100	Microbiologia Geral	4(2-2)	60	BIO111 e BIO112 e BQI103
TOTAL		25	375	
TOTAL ACUMULADO		118	1.770	
6º Período				
BAN301	Biologia da Conservação de Animais	4(4-0)	60	
BIO335	Teoria Ecológica	3(3-0)	45	BIO131 e BIO340
BIO336	Práticas em Ecologia	2(0-2)	30	BIO131 e BIO335* e BIO340
BIO394	Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia I	9(3-6)	135	EDU155
BIO490	Instrumentação para o Ensino de Ciências	4(0-4)	60	EDU155*
EPG116	Parasitologia Humana	4(2-2)	60	
FIS121	Laboratório de Física Geral (Optativas)	2(0-2)	30	
TOTAL		28	420	
TOTAL ACUMULADO		146	2.190	
7º Período				
BAN281	História Natural da Terra e Paleontologia	4(2-2)	60	BAN203 e BVE230
BIO491	Instrumentação para o Ensino de Biologia	4(0-4)	60	EDU155 e BAN203 e BIO490
BIO493	Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia II	9(3-6)	135	BIO394 e BIO491*
ENF388	Gestão Ambiental	4(4-0)	60	

Curriculo do Curso de Ciências Biológicas				
Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
7º Período - Continuação				
NUT490	Bioética (Optativas)	2(1-1)	30	
TOTAL		23	345	
TOTAL ACUMULADO		169	2.535	
8º Período				
BIO331	Biodiversidade	5(3-2)	75	BIO335 e BIO336
BIO494	Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia III	9(3-6)	135	BIO493
BIO495	Atividades Complementares	0(0-14)	210	
EDU227	Concepção Filosófica da Educação	4(4-0)	60	
LET290	LIBRAS Língua Brasileira de Sinais (Optativas)	3(1-2)	45	
TOTAL		21	525	
TOTAL ACUMULADO		190	3.060	
Disciplinas Optativas				
ADM100	Teoria Geral da Administração I	4(4-0)	60	
BAN207	Mastozoologia	4(2-2)	60	
BAN208	Ornitologia	4(2-2)	60	Ter cursado, no mínimo, 1.740 horas de disciplinas obrigatórias
BAN217	Anatomia Comparada dos Vertebrados	6(2-4)	90	BAN203
BAN232	Fisiologia Humana	7(5-2)	105	BAN210 e BQI103 e BIO221*
BAN237	Fisiologia Animal Comparativa	6(4-2)	90	BAN234
BAN240	Patologia Geral	4(2-2)	60	BAN232
BAN300	Comportamento Animal	3(3-0)	45	
BAN315	Ictiologia	4(2-2)	60	
BAN350	Ictiologia, Limnologia e Piscicultura	4(2-2)	60	
BAN450	Ecofisiologia de Anfíbios	4(2-2)	60	
BAN460	Ranicultura	4(2-2)	60	
BIO200	Biofísica	5(3-2)	75	BIO111* e BIO112*

Currículo do Curso de Ciências Biológicas

Disciplinas Optativas		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
Disciplinas Optativas - Continuação				
BIO242	Citogenética Básica	3(1-2)	45	BIO111 e BIO112 e BIO240
BIO243	Genética de Populações	4(4-0)	60	BIO240
BIO244	Genética Humana	3(3-0)	45	
BIO250	Imunologia	4(2-2)	60	MBI100 ou BQI103
BIO270	Virologia Geral e Molecular	6(2-4)	90	
BIO300	Impactos Biológicos da Poluição Ambiental	4(4-0)	60	
BIO312	Biologia Molecular II	6(2-4)	90	BIO311
BIO333	Ecologia de Campo	6(2-4)	90	BIO335 e BIO336
BIO334	Ecologia de Populações	5(3-2)	75	BIO335 e BIO336
BIO342	Genética Quantitativa	4(4-0)	60	BIO240 e EST105
BIO343	Genética do Comportamento	4(4-0)	60	BIO240 ou BIO244
BIO411	Biologia Celular II	2(2-0)	30	BIO111 e BIO112
BIO420	Histologia Animal	6(4-2)	90	BIO221
BIO421	Biologia do Desenvolvimento	3(3-0)	45	BIO311 e BIO420
BIO461	Tópicos em Biologia I	1(1-0)	15	
BIO462	Tópicos em Biologia II	2(2-0)	30	
BIO463	Tópicos em Biologia III	3(3-0)	45	
BQI210	Bioenergética	2(2-0)	30	BQI103
BQI220	Enzimologia	3(3-0)	45	BQI103
BQI230	Bioquímica Celular	4(4-0)	60	BQI103
BQI241	Bioquímica Fisiológica	4(4-0)	60	BQI103
BQI460	Bioinformática	3(1-2)	45	BIO311*
BVE240	Ecologia Vegetal	4(2-2)	60	BIO111 e BIO112
BVE271	Ecofisiologia da Produção Vegetal	3(3-0)	45	BVE270
BVE300	Biologia de Criptógamas	4(2-2)	60	BVE202
BVE310	Diversidade Estrutural em Plantas	5(1-4)	75	BVE212
BVE319	Cultura de Tecidos Vegetais	4(2-2)	60	BVE212 e BVE270

Currículo do Curso de Ciências Biológicas

Disciplinas Optativas		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
Disciplinas Optativas - Continuação				
BVE330	Taxonomia Experimental de Plantas	4(2-2)	60	BVE230
BVE331	Sistemática Evolutiva das Angiospermas	4(2-2)	60	BIO340 e BVE230
BVE370	Fisiologia do Estresse em Plantas	3(3-0)	45	BVE270
BVE371	Controle de Processos Fisiológicos em Plantas	3(3-0)	45	BVE270 e BIO311
BVE400	Seminário em Botânica	1(1-0)	15	
CIS214	Sociologia	4(4-0)	60	
CIS234	Antropologia	4(4-0)	60	
CIS240	Elementos de Epistemologia e História da Ciência	4(4-0)	60	
CIV340	Gerenciamento de Resíduos Sólidos Urbanos	4(2-2)	60	Ter cursado 1.500 horas de disciplinas obrigatórias
CIV441	Introdução ao Tratamento de Águas Residuárias	4(4-0)	60	MBI460
COM261	Fotografia	4(2-2)	60	
DIR130	Instituições de Direito	4(4-0)	60	
DIR140	Legislação Ambiental I	2(2-0)	30	DIR130
EDU133	Educação e Realidade Brasileira	4(4-0)	60	
EDU350	Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino	4(4-0)	60	
EDU387	Pesquisa Social em Educação	4(4-0)	60	
ENF300	Dendrologia	5(1-4)	75	BVE230
ENF305	Ecologia e Restauração Florestal	4(2-2)	60	((BIO335 e BIO336) ou BIO131) e BVE270*
ENF386	Educação e Interpretação Ambiental	4(2-2)	60	
ENF389	Manejo de Fauna Silvestre	4(2-2)	60	ENF305 ou BIO131
ENF391	Recuperação de Áreas Degradadas	4(2-2)	60	Ter cursado 1.635 horas de disciplinas
ENF482	Unidades de Conservação	4(2-2)	60	

Currículo do Curso de Ciências Biológicas				
Disciplinas Optativas		Carga Horária	Total	Pre-requisito
Código Nome		Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
Disciplinas Optativas - Continuação				
ENT160	Entomologia Geral	4(2-2)	60	BAN200
ENT366	Biologia e Controle de Formigas Cortadeiras	4(2-2)	60	ENT160 ou BAN201
ENT369	Fundamentos de Ecotoxicologia	3(3-0)	45	BIO111 e BIO112 e QUI138 e EST105
ENT375	Apicultura	4(2-2)	60	
ERU324	Metodologia de Pesquisa	4(2-2)	60	
EST220	Estatística Experimental	4(4-0)	60	EST105
FIP300	Fitopatologia I	4(2-2)	60	MBI100
FIP301	Fitopatologia II	4(2-2)	60	FIP300
FIP310	Micologia	4(2-2)	60	
FIS191	Introdução à Mecânica	2(2-0)	30	MAT146*
FIS192	Introdução às Ondas e à Ótica	2(2-0)	30	FIS191*
FIS193	Introdução aos Fluidos e à Termodinâmica	2(2-0)	30	FIS191*
FIS194	Introdução ao Eletromagnetismo	2(2-0)	30	FIS191*
FIT332	Propagação Vegetativa de Plantas	4(2-2)	60	BVE212 e BVE270
FIT370	Melhoramento de Plantas	4(2-2)	60	BIO240 e EST220
FIT371	Biotecnologia Vegetal	3(3-0)	45	BIO240 e BQI103
FIT464	Plantas Medicinais e Aromáticas	4(2-2)	60	BVE270
GEO250	Biogeografia	4(2-2)	60	
INF103	Introdução à Informática	4(2-2)	60	
INF110	Programação I	6(4-2)	90	
LET215	Inglês I	4(4-0)	60	
LET216	Inglês II	4(4-0)	60	LET215
MBI130	Microbiologia dos Alimentos	4(2-2)	60	MBI100
MBI150	Microbiologia do Solo	4(2-2)	60	MBI100
MBI300	Bacteriologia Geral	3(3-0)	45	MBI100
MBI310	Fisiologia de Microrganismos	3(3-0)	45	MBI100
MBI320	Genética de Microrganismos	3(3-0)	45	MBI100
MBI390	Laboratório de Fisiologia e Genética de Microrganismos	4(0-4)	60	MBI310 ou MBI320

Currículo do Curso de Ciências Biológicas

Disciplinas Optativas		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
Disciplinas Optativas - Continuação				
MBI410	Fisiologia de Cianobactérias	3(3-0)	45	MBI100
MBI440	Microbiologia Industrial e Biotecnologia	3(3-0)	45	MBI100
MBI460	Microbiologia Ambiental	3(3-0)	45	MBI100
MBI462	Microbiologia de Águas e Efluentes	3(3-0)	45	MBI100
MBI480	Microbiologia Médica	3(3-0)	45	MBI100
NUT493	Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania	4(4-0)	60	
QUI112	Química Analítica Aplicada	3(3-0)	45	QUI100
QUI119	Laboratório de Química Analítica Aplicada	2(0-2)	30	QUI112*
QUI138	Fundamentos de Química Orgânica	3(3-0)	45	
QUI139	Laboratório de Química Orgânica	2(0-2)	30	QUI138*
SOL215	Geologia e Pedologia	5(3-2)	75	QUI100
SOL220	Gênese do Solo	4(2-2)	60	
SOL400	Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Atuação Profissional	2(2-0)	30	Ter cursado 1.500 horas de disciplinas
TAL414	Microbiologia do Leite e Derivados	6(2-4)	90	MBI100*
TAL415	Processos Bioquímicos Industriais	5(3-2)	75	MBI100
TAL463	Higiene de Indústrias de Alimentos	4(2-2)	60	MBI100*
VET349	Saneamento	4(4-0)	60	MBI100
ZOO460	Teoria do Melhoramento Animal	3(3-0)	45	BIO240 e EST220

Obs.: Os alunos poderão cursar qualquer disciplina oferecida pela universidade como optativa, desde autorizado pelo orientador acadêmico e com anuência da comissão coordenadora.

Currículo do Curso de Ciências Biológicas

Licenciatura (Noturno)

ATUAÇÃO

O curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) tem como objetivo principal habilitar professores para o ensino de Ciências no Nível Fundamental e de Biologia no Nível Médio. O Licenciado pode ainda exercer atividades de pesquisa ou consultoria em projetos que envolvam as diversas áreas da Biologia, além de poder dedicar-se ao Magistério Superior e aprimorar sua formação, participando de programas de Pós-Graduação.

Reconhecimento:

Autorização: CEPE-UFV, Ata N.º 441 de 6/9/2007

Ano de início: 2009

Exigência	Horas	Prazos	Anos
Disciplinas obrigatórias	2.910	Mínimo	3,0
Disciplinas optativas	315	Padrão	4,5
		Máximo	8,0
TOTAL	3.225		

SEQUÊNCIA SUGERIDA

Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
1º Período				
BAN200	Zoologia dos Invertebrados I	4(2-2)	60	BIO111* e BIO112*
BAN210	Anatomia Humana	4(2-2)	60	BIO111* e BIO112*
BIO105	Seminário de Integração e Reflexão	2(2-0)	30	
BIO111	Biologia Celular	2(2-0)	30	BIO112*
BIO112	Laboratório de Biologia Celular	2(0-2)	30	BIO111*
QUI100	Química Geral	3(3-0)	45	
QUI107	Laboratório de Química Geral	2(0-2)	30	QUI100*
TOTAL		19	285	
TOTAL ACUMULADO		19	285	
2º Período				
BAN201	Zoologia dos Invertebrados II	4(2-2)	60	BAN200
BIO131	Ecologia Básica	3(3-0)	45	
BQI101	Laboratório de Bioquímica I	2(0-2)	30	BQI103*

Currículo do Curso de Ciências Biológicas				
Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
2º Período - Continuação				
BQI103	Bioquímica I	5(5-0)	75	
BVE202	Biologia e Ecologia de Algas e Briófitas	3(1-2)	45	
TOTAL		17	255	
TOTAL ACUMULADO		36	540	
3º Período				
BAN202	Zoologia dos Vertebrados I	4(2-2)	60	BAN201
BIO221	Histologia Básica	4(2-2)	60	BIO111 e BIO112
BVE213	Plantas Vasculares: Células e Tecidos	2(0-2)	30	BIO111 e BIO112
MAT146	Cálculo I	4(4-0)	60	
MBI101	Biologia de Microrganismos	5(3-2)	75	
TOTAL		19	285	
TOTAL ACUMULADO		55	825	
4º Período				
BAN203	Zoologia dos Vertebrados II	4(2-2)	60	BAN202
BIO222	Embriologia Básica	4(2-2)	60	BIO221
BIO240	Genética	4(4-0)	60	BIO111 e BIO112
BVE214	Plantas Vasculares: Biologia e Anatomia	4(2-2)	60	BVE213
EST105	Iniciação à Estatística	4(4-0)	60	MAT146
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		75	1.125	
5º Período				
BAN234	Fisiologia Animal	4(2-2)	60	BAN203 e BQI103
BIO340	Evolução Orgânica	4(4-0)	60	BIO240
BVE230	Organografia e Sistemática das Espermatófitas	5(1-4)	75	
EDU117	Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem	4(4-0)	60	
FIS102	Física para Ciências Biológicas I	2(2-0)	30	MAT146
TOTAL		19	285	
TOTAL ACUMULADO		94	1.410	
6º Período				
BIO490	Instrumentação para o Ensino de Ciências	4(0-4)	60	EDU155*

Currículo do Curso de Ciências Biológicas				
Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
6º Período - Continuação				
EDU144	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4(4-0)	60	
EDU155	Didática	4(4-0)	60	EDU117
EPG116	Parasitologia Humana	4(2-2)	60	
FIS103	Física para Ciências Biológicas II	3(3-0)	45	MAT146 e FIS102*
TOTAL		19	285	
TOTAL ACUMULADO		113	1.695	
7º Período				
BIO335	Teoria Ecológica	3(3-0)	45	BIO131 e BIO340
BIO336	Práticas em Ecologia	2(0-2)	30	BIO131 e BIO335* e BIO340
BIO394	Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia I	9(3-6)	135	EDU155
BIO491	Instrumentação para o Ensino de Biologia	4(0-4)	60	EDU155 e BAN203 e BIO490
BVE270	Fisiologia Vegetal	6(4-2)	90	BQI103 ou (BVE213 e BVE214)
FIS121	Laboratório de Física Geral	2(0-2)	30	
TOTAL		26	390	
TOTAL ACUMULADO		139	2.085	
8º Período				
BAN301	Biologia da Conservação de Animais	4(4-0)	60	
BIO245	Práticas Didáticas de Genética	2(0-2)	30	BIO240
BIO311	Biologia Molecular I	4(4-0)	60	BIO111 e BIO112 e BQI103
BIO493	Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia II	9(3-6)	135	BIO394 e BIO491*
EDU227	Concepção Filosófica da Educação	4(4-0)	60	
LBT290	LIBRAS Língua Brasileira de Sinais	3(1-2)	45	
TOTAL		26	390	
TOTAL ACUMULADO		165	2.475	

Curriculo do Curso de Ciências Biológicas				
Disciplinas Obrigatórias		Carga Horaria	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
9º Período				
BAN281	História Natural da Terra e Paleontologia	4(2-2)	60	BAN203 e BVE230
BIO494	Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia III	9(3-6)	135	BIO493
BIO495	Atividades Complementares	0(0-14)	210	
NUT490	Bioética	2(1-1)	30	
TOTAL		15	435	
TOTAL ACUMULADO		180	2.910	
Disciplinas Optativas				
ADM100	Teoria Geral da Administração I	4(4-0)	60	
BAN207	Mastozoologia	4(2-2)	60	
BAN208	Ornitologia	4(2-2)	60	Ter cursado, no mínimo, 1.740 horas de disciplinas obrigatórias
BAN217	Anatomia Comparada dos Vertebrados	6(2-4)	90	BAN203
BAN232	Fisiologia Humana	7(5-2)	105	BAN210 e BQI103 e BIO221*
BAN237	Fisiologia Animal Comparativa	6(4-2)	90	BAN234
BAN240	Patologia Geral	4(2-2)	60	BAN232
BAN300	Comportamento Animal	3(3-0)	45	
BAN305	Ecologia Aquática	4(2-2)	60	BIO335 e BIO336
BAN315	Ictiologia	4(2-2)	60	
BAN350	Ictiologia, Limnologia e Piscicultura	4(2-2)	60	
BAN450	Ecofisiologia de Anfíbios	4(2-2)	60	
BAN460	Ranicultura	4(2-2)	60	
BIO200	Biofísica	5(3-2)	75	BIO111* e BIO112*
BIO241	Laboratório de Genética Básica	4(0-4)	60	BIO240*
BIO242	Citogenética Básica	3(1-2)	45	BIO111 e BIO112 e BIO240
BIO243	Genética de Populações	4(4-0)	60	BIO240
BIO244	Genética Humana	3(3-0)	45	
BIO250	Imunologia	4(2-2)	60	BQI103

Curriculo do Curso de Ciências Biológicas				
Disciplinas Optativas		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
Disciplinas Optativas - Continuação				
BIO270	Virologia Geral e Molecular	6(2-4)	90	
BIO300	Impactos Biológicos da Poluição Ambiental	4(4-0)	60	
BIO312	Biologia Molecular II	6(2-4)	90	BIO311
BIO331	Biodiversidade	5(3-2)	75	BIO335 e BIO336
BIO333	Ecologia de Campo	6(2-4)	90	BIO335 e BIO336
BIO334	Ecologia de Populações	5(3-2)	75	BIO335 e BIO336
BIO342	Genética Quantitativa	4(4-0)	60	BIO240 e EST105
BIO343	Genética do Comportamento	4(4-0)	60	BIO240 ou BIO244
BIO411	Biologia Celular II	2(2-0)	30	BIO111 e BIO112
BIO420	Histologia Animal	6(4-2)	90	BIO221
BIO421	Biologia do Desenvolvimento	3(3-0)	45	BIO311 e BIO420
BIO461	Tópicos em Biologia I	1(1-0)	15	
BIO462	Tópicos em Biologia II	2(2-0)	30	
BQI210	Bioenergética	2(2-0)	30	BQI103
BQI220	Enzimologia	3(3-0)	45	BQI103
BQI230	Bioquímica Celular	4(4-0)	60	BQI103
BQI241	Bioquímica Fisiológica	4(4-0)	60	BQI103
BQI460	Bioinformática	3(1-2)	45	BIO311*
BVE240	Ecologia Vegetal	4(2-2)	60	BIO111 e BIO112
BVE271	Ecofisiologia da Produção Vegetal	3(3-0)	45	BVE270
BVE300	Biologia de Criptógamas	4(2-2)	60	BVE202
BVE310	Diversidade Estrutural em Plantas	5(1-4)	75	BVE214
BVE319	Cultura de Tecidos Vegetais	4(2-2)	60	BVE214 e BVE270
BVE330	Taxonomia Experimental de Plantas	4(2-2)	60	BVE230
BVE331	Sistemática Evolutiva das Angiospermas	4(2-2)	60	BIO340 e BVE230
BVE370	Fisiologia do Estresse em Plantas	3(3-0)	45	BVE270
BVE371	Controle de Processos Fisiológicos em Plantas	3(3-0)	45	BVE270 e BIO311
BVE400	Seminário em Botânica	1(1-0)	15	
CIS214	Sociologia	4(4-0)	60	
CIS234	Antropologia	4(4-0)	60	

Currículo do Curso de Ciências Biológicas

<u>Disciplinas Optativas</u>		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
Disciplinas Optativas - Continuação				
CIV340	Gerenciamento de Resíduos Sólidos Urbanos	4(2-2)	60	Ter cursado 1.500 horas de disciplinas obrigatórias
CIV441	Introdução ao Tratamento de Águas Residuárias	4(4-0)	60	MBI460
COM261	Fotografia	4(2-2)	60	
DIR130	Instituições de Direito	4(4-0)	60	
DIR140	Legislação Ambiental I	2(2-0)	30	DIR130
EDU133	Educação e Realidade Brasileira	4(4-0)	60	
ENF300	Dendrologia	5(1-4)	75	BVE230
ENF389	Manejo de Fauna Silvestre	4(2-2)	60	BIO131
ENF391	Recuperação de Áreas Degradadas	4(2-2)	60	Ter cursado 1.635 horas de disciplinas
ENF482	Unidades de Conservação	4(2-2)	60	
ENT160	Entomologia Geral	4(2-2)	60	BAN200
ENT366	Biologia e Controle de Formigas Cortadeiras	4(2-2)	60	ENT160 ou BAN201
ENT369	Fundamentos de Ecotoxicologia	3(3-0)	45	BIO111 e BIO112 e QUI138 e EST105
ENT375	Apicultura	4(2-2)	60	
ERU324	Metodologia de Pesquisa	4(2-2)	60	
EST220	Estatística Experimental	4(4-0)	60	EST105
PIP310	Micologia	4(2-2)	60	
FIS191	Introdução à Mecânica	2(2-0)	30	MAT146*
FIS192	Introdução às Ondas e à Ótica	2(2-0)	30	FIS191*
FIS193	Introdução aos Fluidos e à Termodinâmica	2(2-0)	30	FIS191*
FIS194	Introdução ao Eletromagnetismo	2(2-0)	30	FIS191*
FIT370	Melhoramento de Plantas	4(2-2)	60	BIO240 e EST220
FIT464	Plantas Medicinais e Aromáticas	4(2-2)	60	BVE270
GEO250	Biogeografia	4(2-2)	60	
MBI130	Microbiologia dos Alimentos	4(2-2)	60	MBI101
MBI150	Microbiologia do Solo	4(2-2)	60	MBI101

Curriculo do Curso de Ciências Biológicas				
Disciplinas Optativas		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	Horas	(Pré ou Co-requisito)*
Disciplinas Optativas - Continuação				
MBI300	Bacteriologia Geral	3(3-0)	45	MBI101
MBI310	Fisiologia de Microorganismos	3(3-0)	45	MBI101
MBI320	Genética de Microorganismos	3(3-0)	45	MBI101
MBI390	Laboratório de Fisiologia e Genética de Microorganismos	4(0-4)	60	MBI310 ou MBI320
MBI410	Fisiologia de Cianobactérias	3(3-0)	45	MBI101
MBI440	Microbiologia Industrial e Biotecnologia	3(3-0)	45	MBI101
MBI460	Microbiologia Ambiental	3(3-0)	45	MBI101
MBI461	Biotecnologia Ambiental	2(2-0)	30	MBI101
MBI462	Microbiologia de Águas e Efluentes	3(3-0)	45	MBI101
MBI480	Microbiologia Médica	3(3-0)	45	MBI101
QUI112	Química Analítica Aplicada	3(3-0)	45	QUI100
QUI119	Laboratório de Química Analítica Aplicada	2(0-2)	30	QUI112*
QUI138	Fundamentos de Química Orgânica	3(3-0)	45	
QUI139	Laboratório de Química Orgânica	2(0-2)	30	QUI138*
SOL215	Geologia e Pedologia	5(3-2)	75	QUI100
SOL220	Gênese do Solo	4(2-2)	60	
SOL400	Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Atuação Profissional	2(2-0)	30	Ter cursado 1.500 horas de disciplinas
TAL414	Microbiologia do Leite e Derivados	6(2-4)	90	MBI101*
TAL415	Processos Bioquímicos Industriais	5(3-2)	75	MBI101
VET349	Saneamento	4(4-0)	60	MBI101
ZOO460	Teoria do Melhoramento Animal	3(3-0)	45	BIO240 e EST220

Obs.: Os alunos poderão cursar qualquer disciplina oferecida pela universidade como optativa, desde que autorizado pelo orientador acadêmico e com anuência da comissão coordenadora.