

CARLOS RENATO GONÇALVES DOS SANTOS

**PIBID COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO REFLEXIVA DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Belém-Pará

2017

CARLOS RENATO GONÇALVES DOS SANTOS

**PIBID COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO REFLEXIVA DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Faculdade de Ciências Biológicas como
exigência parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Sued Silva de Oliveira.

Instituto de Ciências Biológicas - ICB - UFPA

Belém-Pará

2017

CARLOS RENATO GONÇALVES DOS SANTOS

**PIBID COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO REFLEXIVA DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Faculdade de Ciências Biológicas como
exigência parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Sued Silva de Oliveira

Instituto de Ciências Biológicas – ICB- UFPA

Avaliadora: Prof^a. MsC. Cristina Barros Nunes

Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI- UFPA

Avaliador: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Maia Oliveira

Instituto de Ciências da Educação – ICED- UFPA

Belém-Pará

2017

“Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

A minha mãe Vera Lucia
Gonçalves,

Ao meu pai José Carlos dos
Santos (in memória),

Aos meus irmãos Vanderson,
José e João,

Aos meus sobrinhos Alanna
Karollyne e Jonathan kauê

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por ter me guiado, abençoado com sua sabedoria e nunca ter me abandonado durante todo esse percurso;

À minha mãe que é um exemplo de mulher guerreira e determinada, sempre me apoiou nos momentos mais difíceis, desempenhou um papel exemplar de pai e mãe e não me deixou desistir nesse percurso arduo;

Ao meu pai (in memória), mesmo tendo partido tão cedo, seus ensinamentos foram extremamente significativos para minha vida. Apesar da sua pouca escolaridade, sempre acreditou que a educação poderia transformar as pessoas. Obrigado pai, estou a um passo de me formar professor graças a tudo que o senhor me ensinou;

Aos meus irmãos, Vanderson, José e João e aos meus sobrinhos, Alanna e Kauê que durante esse percurso sempre estavam dispostos a compartilhar sua alegria comigo e assim aliviando a tensão que somos expostos nessa caminhada;

Ao meu Orientador, Sued Silva de Oliveira, fica meu muito obrigado por esses quatro anos de formação. Fica também o meu sentimento de extrema gratidão por toda a paciência e pelas infinitas contribuições que compartilhou comigo, espero ser um profissional tão competente o quanto o senhor é;

As minhas grandes professoras e amigas, Cristina Nunes e Claud'ne Sousa, essas grandes mulheres, pessoas e profissionais. Fica meu sentimento de extrema gratidão, por me fazerem um profissional melhor. Obrigado pelo carinho, respeito e por toda a experiência que compartilharam comigo, estarão sempre guardadas em meu coração;

A minha tia Maíra e ao meu tio Luiz, a ajuda de vocês na reta final desse percurso foi importantíssima para que pudesse realizar esse sonho. Não terei como agradecer por tudo fizeram, mas tenham certeza que nunca me esquecerei desse apoio impar;

As minhas amigas Daniely, Catarina, Elisia, Samara, Suzele e Pamela, o que seria de mim sem vocês durante minhas manhãs do curso. Umas já começaram comigo, outras se juntaram durante essa jornada, mas o amor e carinho que tenho por vocês se descreve da mesma forma. Tornei-me uma pessoa/profissional melhor por conviver com vocês;

Ao grupo PIBID – Biologia por toda contribuição e ajuda durante o desenvolvimento desse trabalho. Obrigado por tornarem a minha graduação uma formação diferente, serei sempre grato pela oportunidade;

A todos que de forma direta ou indireta colaboraram à realização deste trabalho.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A EMERGÊNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	14
2.1. AS IDEIAS INICIAIS DE FORMAÇÃO PELA PRÁTICA.....	15
2.2. A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO PELA PRÁTICA NO BRASIL.....	23
3. ESTUDO PROPOSTO.....	33
3.1. ESTUDO DOCUMENTAL.....	33
3.2. ESTUDO DOS PARTICIPANTES DO PIBID.....	34
4. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA SEGUNDO SEUS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	36
4.1. RELAÇÃO DO PIBID COM A LDB E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNE/CP 009/2002).....	40
4.2. PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA).....	43
4.3. O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O PIBID BIOLOGIA DO CAMPUS BELÉM.....	44
5. PIBID BIOLOGIA NA VOZ DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA.....	57
5.1. IDENTIDADE DOCENTE E A ESCOLHA DA PROFISSÃO.....	57
5.2. REFLEXÃO NA PRÁTICA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	62
5.3. FORMAÇÃO PARALELA E A ELEVAÇÃO DO NÍVEL DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
8. ANEXO.....	83
9. NOTAS FIM.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas em Nível Superior
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
FNFI	Faculdade Nacional de Filosofia
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICJ	Instituto de Ciências Jurídicas
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PAFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFPA	Universidade Federal do Pará

RESUMO

O trabalho discute as contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) trás à formação inicial de professores de Ciências Biológicas. Para chegar aos resultados, foram realizadas análises em duas categorias: a primeira foi analisar através das falas dos bolsistas de iniciação a docência, quais as significações atribuídas pela sua participação ao programa. A segunda categoria foi entender qual a ideia de formação prática que o programa tem. Para isso foi feito uma análise dos documentos legais que regem o PIBID com a sua relação com a LDB e a Diretrizes Curriculares Nacionais à Formação de Professores. Os depoimentos coletados dos bolsistas de iniciação a docência, apontaram o PIBID como um importante influenciador da dinâmica formativa em que estão inseridos. Destacando uma identificação maior com a profissão, o desenvolvimento de uma postura profissional mais ativa e responsável, como também contribuiu à elevação da qualidade do curso de formação inicial que fazem parte. Essa formação prática antecipada se mostrou mais significativa para o desenvolvimento de saberes que serão necessários à futura atuação profissional desses professores em formação. Assim como proporcionou uma robusta e mais significativa articulação teórico e prática durante a sua formação. Nos documentos oficiais do PIBID se percebeu a defesa de uma prática mais reflexiva, assim como uma relação de seus princípios pedagógicos, objetivos e características com as ideias trazidas pela LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais à Formação de Professores.

Palavras- chave: PIBID, Formação de professores, Prática reflexiva.

1. INTRODUÇÃO

O interesse particular para desenvolver essa pesquisa partiu das experiências enquanto participante do projeto PIBID-Biologia. Essa participação no projeto possibilitou perceber que existiam algumas diferenças formativas de quem participava e não participava do programa (em relação a minha turma de formação), isso me instigou a entender o que possibilitava essa diferença. Recorri à literatura nesse momento inicial para entender melhor as questões proposta sobre o programa e conseqüentemente sobre a formação pela racionalidade prática. Meu primeiro contato foi com a leitura da obra *Saberes docentes e formação profissional* do autor Maurice Tardif, indicado pelo meu coordenador e orientador. Nessa obra Tardif descreve como a formação do professor dentro de seu lócus de atuação profissional, torna o desenvolvimento dos futuros professores mais eficiente, possibilitando o surgimento de novos saberes, *saberes experienciais*, que só surgem nesse local atuação prática.

A partir desse marco busquei entender o que era essa formação pela racionalidade prática, chegando aos trabalhos de Donald Schön (1995; 2007) e depois a outros autores que debatem sobre o tema. Com essa leitura fiz alguns destaques significativos: primeiro que comecei a entender melhor o próprio processo formativo em que estava inserido, dando maior significado à minha formação enquanto futuro professor. Segundo que percebi um descompasso entre a defesa feita pela literatura especializada e o curso do qual fazia parte, relacionado a essa formação mais prática e reflexiva. O curso desenvolvia a formação dos futuros professores em um sentido contrário da defesa feita pela literatura. A formação se caracteriza por um grande apreço pelas questões conceituais e uma formação voltada para especificidade da área (formar biólogos). O terceiro ponto que destaco com essa leitura inicial, foi que na própria literatura existem divergências a essa abordagem e lacunas de como desenvolver essa prática reflexiva na formação de professores. Assim considerei necessário buscar como essa temática foi se configurando ao longo dos anos dentro da literatura internacional e nacional. Não era intenção esgotar todas possíveis linhas históricas da construção dessas ideias, mas destacar os principais pontos até chegar ao que comumente se entende hoje como a epistemologia da prática ou a racionalidade da prática reflexiva.

A literatura especializada, os documentos legais que fundamentam a formação de

professores e os que regem o curso no qual fazia parte, fazem uma defesa dessa formação prática. Entretanto o curso ainda continua em um sentido contrário, em que poucas oportunidades são apresentadas à formação dos futuros professores. Diferente da formação específica que possui uma robusta e considerável estrutura à formação do ser biólogo; assim notando-se uma ínfima identificação pela maioria dos alunos da licenciatura pela docência. Enquanto os licenciandos que participam do programa PIBID, evidenciavam uma identificação e engajamento maior pela profissão professor. Assim dentro desse contexto, cheguei ao seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições o PIBID trás para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas?

Dessa forma, o trabalho pretende contribuir para o debate sobre a formação de professores, principalmente no âmbito de discussões da dicotomia de formação teórico e prática. Entender os benefícios que o programa PIBID trás para a formação dos futuros professores, pode proporcionar subsídios para se discutir a formação inicial desses docentes. Focando o quanto antes no início de suas atividades práticas, pois na literatura aponta em uma direção de valorização desse aspecto prático desde o início dos cursos de formação, mas como colocado à perspectiva do curso vai ao sentido contrário.

A pesquisa possui uma relevância social à medida que se percebe na literatura que a formação pela prática pode ser mais significativa para os futuros docentes. Podendo contribuir também para se entender se essa formação prática antecipada influencia na construção da identidade profissional desses participantes. Já que na literatura especializada muito se discute sobre a importância de formação pela prática, mas os cursos de formação não destacam efetivamente formas que possam levar esses discentes a se formarem dentro desse lócus desde o início dos cursos de formação inicial. A partir dos resultados alcançados na pesquisa com os participantes do programa, pretendemos contribuir para se pensar em novas perspectivas para o curso de formação inicial de professores de Ciências Biológicas.

O trabalho ficou organizado em cinco capítulos: no **capítulo 02**, busquei entender de que forma a formação pela prática foi se configurando ao longo dos anos. Para isso dividir em dois momentos, no qual o primeiro se direcionou para o âmbito internacional. Pontuando a partir das ideias de John Dewey como sendo um dos embriões dessa defesa pela formação

prática dos professores, na década de 30. Posteriormente destaquei as ideias do professor-pesquisador, intituladas por Lawrence Stenhouse, na década de 60, como um segundo momento de grande importância à defesa dessa prática. Na década 80, pontuei a pesquisa-ação como um terceiro passo importante à configuração das ideias sobre a prática como foco principal do processo formativo dos docentes. A pesquisa-ação foi difundida por John Elliott, um dos defensores das ideias de Stenhouse. Finalizando o primeiro momento com as ideias de Donald Schön e Kenneth Zeichner, na década de 90, como os principais defensores da prática reflexiva desse período.

No segundo momento dentro desse capítulo, destaco como o movimento da formação prática foi se configurando dentro do território nacional. O foco principal foi configurar a partir da década de 60, quando ocorre a implementação da LDB e a organização dos cursos dos cursos de licenciaturas nas Universidades Federais. Entretanto dois fatos que ocorreram na década de 30 foram destacados pela sua importância sobre essa formação prática. O primeiro fato foi à criação da Escola de Professores, por Anísio Teixeira e o segundo foi à implantação definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia.

O **capítulo 03** é a metodologia do trabalho, nesse capítulo descrevo quais são os objetivos que pretendo alcançar com essa pesquisa, qual o problema de pesquisa que guia toda essa investigação e quais as ações metodológicas utilizadas para selecionar os objetos e sujeitos de pesquisa. Também apresento neste as categorias de análise e as formas como foram tratadas.

O **capítulo 04** foi destinado para fazer a análise documental dessa pesquisa. Começo primeiramente analisando os documentos oficiais do programa PIBID, posteriormente no tópico 4.1, faço uma relação do PIBID com a LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, para identificar se no PIBID percebesse a influência desses documentos oficiais. No tópico 4.2, caracterizo como o PIBID da Universidade Federal do Pará está sendo desenvolvido. Não me proponho a fazer uma análise detalhada, mas uma contextualização para que possamos entender o tópico posterior. No tópico 4.3, contextualizo primeiramente o curso no qual estou inserido e em que o programa é desenvolvido, com a análise dos documentos oficiais (Pareceres e PPP). Posteriormente dentro desse tópico configuro como os dois projetos do PIBID-Biologia UFPA do campus

Belém estão sendo desenvolvidos atualmente.

O **capítulo 05** é a análise dos relatos apresentados pelos bolsistas PIBID dos dois projetos da Biologia. Nesse capítulo se destaca o foco principal dessa pesquisa que é realmente entender quais são as contribuições que o PIBID trás para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas da UFPA.

O **capítulo 06** são as considerações finais, no qual apresento de que forma concluo essa pesquisa e o que podemos contribuir com os debates já levantados na literatura especializada sobre o tema.

2. A EMERGÊNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As discussões sobre a prática dos professores têm se intensificado nos últimos anos decorrentes das mudanças que ocorreram no âmbito teórico da formação docente. No Brasil, a partir dos anos de 1980, ocorreu um aumento considerável das pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores, as quais apontavam para uma valorização da prática ao longo da formação inicial e continuada. Os estudos que envolvem a valorização epistemológica da prática ainda continuam sendo um tema que não possui um debate fechado na literatura, frente à dificuldade de se tratar adequadamente a formação de professores.

O crescimento dos trabalhos na literatura especializada provocou proporcionalmente o surgimento de uma diversidade de tipologias sobre o trabalho docente como: prática reflexiva, reflexão na ação, professor reflexivo, professor-pesquisador, epistemologia da prática (GARCIA, 1999 apud OLIVEIRA, 2010). Apesar das diferentes tipologias, o que se observa em comum nos teóricos que defendem essa abordagem é a valorização da reflexão como guia da construção e reconstrução de saberes que só podem emergir no exercício profissional e servem de base para uma formação docente mais significativa, configurando teoricamente uma formação mais completa (SCHÖN, 1995; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2011). Baseados nesses argumentos começam a se cogitar reformulações nos processos e métodos da formação de professores que ocorreram principalmente nos anos da década de 1990, influenciado pela literatura nacional e internacional. As reformulações destacavam uma tentativa de superação do modelo de formação da década anterior, na qual os professores possuíam uma formação extremamente técnica, baseada em fundamentações teóricas de conteúdo (TREVISAN & PEDROSO, 2012).

A concepção da formação prática também influenciou diretamente a legislação do país como leis e programas governamentais, destacando: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores - Resolução CNE/CP009/2002, 18 de janeiro de 2002 (RAMOS, 2002). Nesses documentos oficiais consegue-se perceber uma clara influência dessa perspectiva na formação de professores, como se percebe no Art. 3º da resolução CNE/CP009, na qual se destaca os “princípios norteadores no preparo para o exercício profissional específico”:

[...] I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - **a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor**, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda **consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera**; [...] (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Os documentos oficiais começam a expressar essa preocupação com a concepção prática na formação dos professores e pela própria aceitação nas questões burocráticas e legais, essa crítica aos modelos anteriores de formação teve relativa aceitação pelas instituições que oferecem a formação de professores. O novo modelo foi entendido como importante por suscitar discussões relevantes à melhoria das etapas da concepção docente, na tentativa de superação das lacunas que ocorriam no modelo de formação anterior. Segundo Nunes *et al* (2005) as lacunas na formação de professores ainda são consequências do modelo de formação que ficou conhecido como o modelo “3+1”, apesar dessa organização curricular não ser mais encontrada nos ambientes de formação de professores, as suas ideias ainda estão muito presente nos cursos de licenciatura. Destacando a valorização dos conhecimentos específicos e secundarizarão dos conhecimentos pedagógicos e práticas docentes, sem uma articulação entre esses saberes disciplinares.

Observando esse contexto, nesse capítulo apresento como a abordagem do modelo da racionalidade prática se configura no âmbito teórico da formação docente. Para entender melhor a articulação dessas ideias na influencia da formação, abordagem e prática docente, faço uma retrospectiva histórica com o intuito de evidenciar a raiz das ideias iniciais da prática reflexiva, trago nesse momento o filósofo John Dewey, chegando aos principais autores nacionais que contribuíram para consolidação desse princípio no Brasil, tomando como ponto de partida a implantação definitiva da faculdade de Filosofia no início e da Escola de Professores do século XX. A finalidade não é analisar intrinsecamente as ideias desses autores, mas apresenta-las na forma de síntese para entendermos melhor as influências que provocaram na formação de professores nos dias atuais.

2.1. AS IDEIAS INICIAIS DE FORMAÇÃO PELA PRÁTICA

O final do século XIX e início do século XX pode ser considerado o embrião de uma formação pela prática¹. Em um contexto de grandes turbulências surgiu a pedagogia de John

Dewey, filósofo norte americano que propôs teorias que faziam frente ao modelo de ensino vigente (ensino tradicional). Suas ideias foram o suporte para o ideário da Escola Nova, ou, pedagogia Escolanovista que criticava o modelo tradicional de ensino no território nacional, por conceber os educandos como simples matéria prima que deveriam ser lapidados para se dar suas verdadeiras formas.

A educação para Dewey assume o foco chave para o desenvolvimento social, assim a escola será o instrumento principal nesse processo de mudança, tomando os princípios democráticos como sendo seu alicerce. A democracia dentro desse contexto escolar era a alma da existência da sociedade, porém, não deveria ser ensinado como as rotineiras disciplinas escolares e sim pela sua própria prática, pois para o autor “a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1971 apud GALIANI & MACHADO, 2002), dessa forma o ambiente escolar seria o local de incluir aqueles que eram excluídos da organização social, objetivando o crescimento da sociedade através do trabalho coletivo.

O modelo de ensino dentro dessa escola democrática deveria ser voltado para a experiência dos discentes como foco do processo educativo. Baseado nessa perspectiva sugeriu um ensino que atendesse mais o lado prático da formação, o *aprender fazendo*, ocupando lugar central na sua filosofia pragmática. Um conceito fundamental da sua teoria da aprendizagem está na *reconstrução das experiências* dos alunos usando o que eles já sabem, através do estímulo de seus pensamentos e por meio de resolução de problemas do seu cotidiano. Dessa forma, com a resolução de problemas, acreditava-se que os educandos poderiam desenvolver um pensamento mais reflexivo ligado a sua experiência, assumindo um papel principal no processo de aprendizagem e não seriam simples seres passivos e vazios (OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2013).

Embora evidencie a importância da experiência para o processo de aprendizagem, Dewey destaca que nem “todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas” (DEWEY, 1958 apud SANTOS, 2013). Assim poderíamos considerar uma experiência verdadeiramente educativa quando possibilitasse o aumento das formas de interações com o ambiente e os seres, servindo de base para novas e mais amplas interações futuras. Em resumo o que se entende sobre a filosofia da experiência de Dewey é que

existem atitudes conjuntas ocorrendo, sendo esta ativa, passiva e significativa. As atitudes atribuem valor a vida dos educandos por serem realizadas através da resolução de problemas em que estão inseridos e a própria busca por soluções acaba gerando uma atividade reflexiva, surgindo então o método reflexivo por excelência de Dewey, pois o estado de dúvida e incerteza proporciona uma busca por resposta, sendo esta busca o próprio processo de reflexão (CAVALLARI FILHO, 2007; SANTOS, 2013).

As teorias de Dewey tinham o direcionamento inicial ao processo de aprendizagem dos alunos, mas também acabaram influenciando na formação dos profissionais que eram os responsáveis por ensinar. Seria ingênuo acreditar que todas as situações-problemas surgiriam de forma espontânea no ambiente escolar, ou, que as experiências seriam adquiridas pela atividade espontânea dos alunos de forma não diretiva². Nessa fase de desenvolvimento das experiências fica clara a necessidade da orientação e estímulos dos professores (WESTBROOK & TEIXEIRA, 2010), exigindo uma nova postura dos docentes envolvidos nas etapas de ensino, pois deveriam pensar, planejar, selecionar os devidos instrumentos e executar as atividades para o desenvolvimento dos alunos. Surgia, então, através dessas etapas um profissional que pensa *o que fazer e como fazer*, professor que entende, investiga a sua ação e reflete sobre seu cotidiano escolar. Essas ideias de Dewey futuramente seriam apontadas por outros autores como sendo a origem do movimento reflexivo.

A defesa da formação pela prática ganha espaço no âmbito de formação de professores junto com a defesa das ideias do professor-pesquisador. O termo professor-pesquisador efetivamente vinculado à formação docente foi usando com maior solidez pelo pesquisador Lawrence Stenhouse na década de 60, na Inglaterra³. Levando em consideração as suas experiências, as teorias pedagógicas que estudara e suas inquietações, Stenhouse chegou à conclusão que o professor deveria ser um constante investigador da sua prática, pois assim seria capaz de construir um currículo que atendesse às verdadeiras necessidades dentro das salas de aula; e ao mesmo tempo, atendendo a defesa que se fazia de um ensino mais eficaz baseado em pesquisa e descoberta. Nesse sentido o projeto desenvolvido pelo educador inglês possuía uma essência mais prática e com as principais demandas vindas de questões da prática docente, atribuindo centralidade ao professor nesse processo de construção e reconstrução dos currículos escolares (MARANGON, 2003; DIAZ, 2011).

Para Oliveira (2010), Stenhouse é um dos primeiros a fazer a defesa da ideia de se considerar à importância do professor como verdadeiro produtor de conhecimento e não somente transmissor, tradutor, ou executor de um currículo pré-estabelecido. Em uma das suas obras mais emblemáticas, Stenhouse faz uma severa crítica a essa organização dos que “produzem” o conhecimento (pesquisadores da educação) e os que executam (professores da educação básica). Afirma que os princípios educacionais produzidos por aqueles que estão fora das relações escolares não são entendidos e assimilados, da forma como são idealizadas, pelos professores que trabalham diretamente o currículo na escola, sendo assim não há uma igualdade entre quem propõe e quem comprova os princípios.

O educador nesse contexto deveria assumir um papel de investigador-experimentador do seu cotidiano e as suas salas de aula deveriam se transformar em verdadeiros laboratórios. O professor nesse sentido deveria experimentar diferentes estratégias até alcançar a melhor forma de garantir a aprendizagem de seus alunos, acreditava também que os docentes desenvolveriam assim um pensamento mais autônomo e não o de simples reprodução e aplicação dos discursos alheios. Stenhouse contribuiu diretamente à formação pela prática dos professores, com a sua análise facilitou o entendimento sobre a importância de se desenvolver a formação/investigação no local de atuação profissional, no qual se pode efetuar os ajustes e melhorias no trabalho da sala de aula; ampliando o ensino e a aprendizagem para todos os envolvidos nesse ambiente. Com essa perspectiva coloca o professor como sendo crucial para o desenvolvimento das pesquisas e cria uma inclusão entre os pesquisadores acadêmicos e os professores da educação básica, dando uma nova forma à pesquisa, na qual foi chamada de pesquisa-ação (OLIVEIRA, 2010; DIAZ, 2011).

O termo pesquisa-ação foi mais bem articulado justamente nesse contexto valorativo e colaborativo entre os professores e pesquisadores da educação, essa forma de trabalho em conjunto se caracterizaria futuramente como pesquisa-ação e foi outro destaque que ajudou a formação prática dos professores. John Elliott na década de 80 foi um dos principais responsáveis pela expansão dessa nova forma de pesquisa, baseado nos trabalhos de Stenhouse, afirmava que essas negociações e colaborações entre professores e especialistas dentro desses projetos foram à essência da pesquisa-ação. Na tentativa de conceituação Thiollent (1986) define essa nova epistemologia como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 14).

No campo educacional essa pesquisa pode ser caracterizada como um conjunto de estratégia que envolve professores e pesquisadores que trabalham com o objetivo de melhorar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos (FAGUNDES, 2016). Por ser totalmente desenvolvida dentro das dependências das escolas tomando as práticas docentes como sendo seu principal material de estudo, a pesquisa-ação proporcionou um ambiente de aprendizagem mútua, no qual se aprende e ensina à medida que se faz pesquisa do cotidiano escolar. Cunha e Prado (2007) afirmam que essa nova forma de se fazer pesquisa é extremamente relevante por evidenciar a criação de saberes, isto é, *teorias práticas do professor*, os quais são produzidos pelo professor no momento em que pesquisa sobre sua prática, seu contexto de trabalho e ao mesmo tempo reflete sobre suas atividades de ensino. Dessa forma os participantes da pesquisa não são restringidos à categoria de cobaias, mas exercem papel ativo durante todo o processo investigatório. Outro ponto de destaque dessa pesquisa, é que as variáveis não são isoladas, todas exercem influência no que esta sendo observado, diferente da forma tradicional de pesquisa (THIOLLENT, 1986, p. 21).

Nesse sentido a pesquisa-ação na formação prática de professores se caracteriza como sendo a base para romper com o modelo usual de formação que se realizava nas décadas de 70. Essa nova forma de se fazer pesquisa abre caminho para uma nova epistemologia de formação baseada na reflexão da prática docente. A formação através dessa investigação-ação desenvolve-se como uma formação mais prática dentro do exercício da profissão e não de forma teórica como ocorria até as décadas anteriores. O professor vai se construindo no próprio fazer profissional, no qual se depara com os debates da teoria com a prática, entre o que é real e utópico, entre os problemas e a busca por soluções, cria um profissional mais exigente e reflexivo com a capacidade de educar e educar-se no seu processo formativo (SERRANO, 1998 apud LIMA & MARTINS, 2006; SANTOS & FRISON, 2014).

A prática reflexiva foi outra importante contribuição para a formação prática de

professores, Elliott dentro do contexto da pesquisa-ação já fazia a defesa da reflexão como sendo uma etapa importante para o desenvolvimento dos docentes, mas o movimento de formação reflexiva só ganhou impulso no campo da educação através dos trabalhos de Donald Schön, na década de 90. Os seus trabalhos iniciais não tinham o objetivo de análise direcionado aos professores, mas “suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras ideias no campo da educação” (LÜDKE, 2001, p. 80).

Schön utilizou como seu alicerce principal os trabalhos de John Dewey para desenvolver a sua ideia do profissional reflexivo, além das observações que fizera da prática profissional relacionado às áreas da arquitetura, engenharia e desenho (seu foco inicial de análise). As suas observações e análises levaram a concluir que existia uma grande diferença entre a formação inicial e o desenvolvimento prático da profissão, percebendo que a formação acadêmica não preparava os futuros profissionais à resolução de problemas reais que poderiam surgir no desenvolvimento de suas profissões. Essa formação possibilitava apenas que os profissionais saíssem como “técnicos” da universidade, estando prontos apenas para aplicar as técnicas que eram aprendidas na academia, sem uma habilidade de resolução de problemas que surgiriam no seu dia-a-dia, para essa formação chamou de racionalidade técnica. Schön (2007) afirma que “a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos”, ou seja, esse modelo da racionalidade técnica era uma abordagem, na qual o docente é visto como um profissional técnico que deveria desenvolver com rigidez o conhecimento científico e pedagógico estudado durante a sua formação, como sendo o suficiente para todo seu desenvolvimento da sua prática profissional (PEREIRA, 1999).

As ideias do profissional reflexivo é uma contraposição a essa formação técnica, Schön defendeu uma formação mais reflexiva que tivesse a experiência e a reflexão na experiência como ponto central do processo formativo. Propôs uma epistemologia da prática com forte componente na reflexão, a partir de situações práticas reais como sendo a base para esses futuros profissionais. Zeichner (2008) destaca que as ideias do profissional reflexivo se tornou um movimento internacional sob o *slogan* da reflexão, que além de ser

uma reação contra a visão dos docentes como técnicos, destaca também uma luta político-social dos professores em deixar de seguir as ideias ditadas por quem está fora das salas de aula, como também se tornou uma luta contra o modelo “de cima para baixo” que concebiam os professores como profissionais passivos no meio educacional.

Para o desenvolvimento desse profissional reflexivo, Schön classifica em três etapas o pensamento reflexivo que contribuíram diretamente para alicerçar e difundir a pesquisa na formação e prática dos professores: *Conhecimento na ação* que é o conhecimento prático que o profissional trás da sua formação/vivência, é utilizado no desenvolvimento de suas atividades; a *reflexão na ação* que é quando na ação o profissional se depara com situações novas que ultrapassam suas experiências prévias, mas tem o conhecimento baseado na sua ação que usa para refletir e solucionar aquela situação, é quase um processo automático e a *reflexão sobre a reflexão na ação* é o processo no qual usa como base o conjunto de reflexões anteriores, nesse momento o profissional se distancia da ação para que possa analisar e refletir sobre seus atos. Nesse sentido leva o profissional a crescer no desenvolvimento de sua profissão, criando novas habilidades que serão importantes para solucionar novas problemáticas que surgirão durante a realização de suas tarefas (FILHO & QUAGLIO, 2008).

Na formação docente, o processo de reflexão possibilitou o surgimento de uma epistemologia da prática que ajudaria os professores no desenvolvimento de sua atividade pedagógica, pois na execução de suas tarefas os docentes poderiam usar a reflexão para pensar em soluções para os problemas que surgem no seu dia-a-dia. Diferente de se aplicar soluções lineares ineficazes como se percebia na formação pela racionalidade técnica. Sobre esse professor reflexivo, Schön (1995) afirma que:

[...] Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...]. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não, exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu no que observou, no significado que lhe deu e na eventual

adaptação de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (p. 83).

Nesse sentido o professor prático reflexivo se caracteriza nesse ambiente de ensino e aprendizagem por nunca está satisfeito com sua prática, não a traduz como perfeita e acabada, sem a possibilidade de aperfeiçoamento. Além disso, o professor reflexivo não se constrói sozinho na sua prática docente, necessita está em constante diálogo e contato com outros profissionais para está preparado para atender a necessidade e questionamento dos alunos, no qual são os sujeitos da sua ação docente (HYPOLITTO, 1999). Santos *et al* (2009) corroborando com a ideia, destaca que o professor reflexivo é “um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exterior” (p. 4). Dessa forma acredita que o próprio processo de autoavaliação possibilite o desenvolvimento mais autônomo, inteligente e flexivo que busca construir e reconstruir conhecimento.

As ideias do professor tanto como pesquisador ou reflexivo inicialmente gerou dois propósitos: Em um lado evidencia e nomeia um movimento de docentes que se preocupavam com o ensino e aprendizagem de seus alunos que se encontravam nas suas salas de aula. Por outro lado, esse movimento cria um aporte teórico importante para formação de professores como profissionais reflexivos que justamente pudesse ter a pesquisa como prática constante de seu fazer docente (FAGUNDES, 2016). A prática reflexiva nesse contexto também se destaca como importante para que os professores possam “reconhecer as implicações políticas e ideológicas de sua docência” (SANTOS *et al*, 2009, p. 10).

Zeichner (2008) apesar de também ser um defensor da formação de professores pelo movimento reflexivo, o autor levanta algumas críticas ao movimento que merece certo destaque. Com a grande difusão das ideias reflexivas depois dos trabalhos de Schön, o autor destaca que muitos formadores de professores começam a discutir como preparariam seus discentes para serem professores reflexivos. O ensino reflexivo tornou-se um *slogan* incorporado por diferentes perspectivas e ideologias de formação, para justificar o que já faziam em seus programas, sem entender a verdadeira intensão teórica, política e epistemológica do movimento. O que provocou a perda de significado pelo movimento reflexivo graças a essa colonização do conceito, tornando-o como um modismo educacional.

O autor deixa claro mais dois problemas relacionados ao movimento, primeiro que muitos daqueles que seguem essa perspectiva, ainda destacam uma clara separação da teoria e prática, ou mais especificamente que a teoria é vista como existente exclusivamente na universidade e a prática na escola, sendo um local de aplicação dessa teoria universitária. Outra crítica é o caráter individualista da reflexão dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre seus estudantes, no qual na maioria das vezes se desconsidera o trabalho coletivo, as condições sociais da educação na escola, que influenciam consideravelmente o trabalho do professor na sala de aula. Dessa forma destaca que “existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro” (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Dessa forma o professor pode ser desafiado e ao mesmo tempo apoiado por aquela organização social de professores, na qual possibilitaria a defesa do que acreditam e a ajuda aos professores para ganharem coragem para prosseguir com as suas crenças. Impedindo uma consequência que recai sobre o foco individualista da reflexão dos professores, que é a falta de atenção ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente. Assim não levaria os professores a acreditar nos seus problemas como sendo exclusivamente seus, mas relacionaria a de outros professores ou a estrutura da educação escolar (ZEICHNER, 2008).

2.2. A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO PELA PRÁTICA NO BRASIL

No Brasil, as discussões sobre a valorização da prática docente começam a surgir de forma mais robusta no final da década de 80 e início da década de 90, mas dois fatos importantes que ocorreram na década de 30 merecem uma análise. Dentre esses acontecimentos, destaca-se, a mudança da Escola Normal para o Instituto de Educação no Rio de Janeiro (1932 – 1937) e a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia⁴ - FNFfi - (1939 – 1968).

A formação dentro da Faculdade Nacional de Filosofia não foi à primeira iniciativa em formar professores em nível superior. Anísio Teixeira em 1932 no Estado do Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal) frente à Diretoria Geral da Instrução Pública impulsionou a

mudança da Escola Normal em Instituto de Educação que seria composto por duas unidades: a) escola básica ou secundária; b) Escola de Professores, que possuía a finalidade de experimentação, demonstração e prática de ensino direcionado ao jardim de infância ou pré-escola e a escola primária (TEIXEIRA, 1969). Essa transformação foi impulsionada pelas ideias do Manifesto dos Pioneiros, principalmente de elevar o nível da formação de professores para nível superior. Anísio Teixeira frente a essa nova organização queria implantar um sistema educacional autônomo, público e integral de ensino que se destacaria como sendo uma primeira experiência de formação por uma prática mais reflexiva no território nacional (LOPES, 2004).

O principal objetivo de se instaurar o Instituto de Educação do Rio de Janeiro era justamente para se criar a Escola de Professores que seria o lócus de formação de professores em nível superior. Com a criação da Escola de Professores, Anísio Teixeira tenta implantar uma nova cultura de formação baseada na compreensão dos problemas do mundo contemporâneo. A cultura pedagógica dessa Escola teria como base a articulação das experiências de países como Alemanha, França e Estados Unidos. Na opinião do educador, relacionar as ideias de formação desses países era equilibrar “as tendências audaciosamente científicas da Alemanha, as excessivamente práticas da França e Inglaterra e as tendências um tanto incertas dos Estados Unidos” (TEIXEIRA⁵ apud LOPES, 2004, p. 4). A tentativa de articulação dessas perspectivas era de não reduzir a formação dos professores ao estudo das ciências aplicadas, seus conhecimentos exatos e suas técnicas, ou no outro extremo de um curso que seguia uma prática intuitiva e formação moral. A escola de professores seria esse local de articular ou buscar uma conciliação entre as diferentes abordagens para se possuir uma formação mais efetiva dos docentes, pois Anísio Teixeira já defendia que não se deveriam separar os estudos das ciências da educação, do estudo das matérias de ensino (LOPES, 2004).

O que se pode perceber é que já na década de 30, a Escola de Professores se tornou um lugar que se pretendia formar os futuros docentes, fazendo-os aprender e praticar diretamente as matérias que ensinariam. Dessa forma as atividades práticas relacionadas à profissão docente já estavam presente nesse curso de formação de professores, no qual os locais de desenvolvimento dessa prática eram ambientes que poderiam proporcionar a

aplicação de técnicas e criação de novas metodologias. Em uma das suas análises, Anísio Teixeira destaca que a formação dos professores é compreendida como uma ordem prática e essas atividades eram desenvolvidas nas escolas de professores, na qual funcionavam como “laboratório para demonstração (ensino modelo), para experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação)” (1969, p. 251). Lopes (2004) destaca também que nessa formação já se percebia um elemento de reflexão filosófica e sociológica que era associada aos estudos biológicos da educação.

A organização instaurada por Anísio Teixeira não conseguiu sustentar-se por muito tempo, sucumbindo às severas pressões e censuras do governo autoritário durante o Estado Novo, com seu declínio sete anos depois da sua implantação (LOPES, 2009). A organização feita pelo educador foi à primeira tentativa de elevação da formação de professores para nível superior, antes da Faculdade Nacional de Filosofia. A organização dessa Faculdade de Filosofia tornou-se referência para todo o Brasil desde o final dos anos 30 até o final dos anos 60, ditando um modelo de formação que ficou conhecido como o “esquema 3+1”, adotado posteriormente pelos cursos de licenciatura e pedagogia. O modelo se caracterizava por possuir os três primeiros anos voltados à formação específica e somente no último ano se estudava as questões pedagógicas. Essa organização será o alvo das principais críticas desse modelo por reduzir a formação docente a uma forma técnica e desconexa da realidade profissional (SAVIANI, 2009).

A Faculdade Nacional de Filosofia se configurou como um importante passo histórico à organização e reestruturação das Universidades Brasileiras, por admitir em um único local as atividades de ensino e pesquisa, que influenciariam posteriormente a criação da Faculdade de Educação. Nessa Faculdade de Filosofia se percebia um caráter duplo de suas atividades, de um lado destacava-se uma formação à pesquisa pura, *órgão de alta cultura ou de ciência desinteressada*, e do outro à formação de professores da escola secundária, direcionado ao Instituto de Educação que deveria ter todos os elementos indispensáveis à formação do corpo docente (SUCUPIRA, 1969, p. 261).

Nos documentos desse período observa-se que a formação docente era considerada dentro desse ambiente como sendo uma atividade secundária para essa faculdade, no qual o

prestígio era o desenvolvimento das atividades de pesquisa específica e isso é evidenciado pela própria organização estrutural desse espaço. Em 1935, no estado de São Paulo, inaugura-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; possuindo separado, um Instituto de Educação que era o responsável pela formação pedagógica dos professores, depois dos estudos básicos. 1939 inaugura-se definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, possuindo a mesma organização estrutural do estado de São Paulo. Sucupira (1969) destaca que os dois objetivos iniciais dessa faculdade eram de favorecer a “ampliação e aprofundamento da formação geral dos estudantes e desenvolver a pesquisa científica ou formar autênticos intelectuais”; pouco depois seria-lhe atribuída uma *terceira missão*, a de levar os professores da escola básica a sua formação científica (p. 266). Com isso se percebe que apesar de não ser caracterizada como uma das atividades mais importantes dessa faculdade, a formação docente já ganhava uma importância maior quando destaca que se deveriam formar *autênticos intelectuais*, assim elevando a formação dos professores a um nível mais prestigiado do que outrora era tratada.

A Faculdade Nacional de Filosofia deixou de existir no final da década de 60 com a reestruturação das Universidades Federais, porém um aspecto interessante dessa faculdade é que suas ideias ainda continuam enraizadas nos cursos de licenciatura da atualidade. Sucupira (1969) já nos alertava sobre as problemáticas dos cursos de formação de professores, quando discorre que esses entraves estão relacionados a fatores de ordem social e histórica ligados à própria origem dos cursos de formação docente da extinta Faculdade de Filosofia.

A licenciatura com a sua forma específica começa a se estruturar somente no final da década de 60 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual fala que a formação de professores para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, como formação mínima para o exercício do magistério” (Lei nº 9.394/96, art. 62, 1996), também nesse período que as pesquisas em educação começam a ter maior reconhecimento e destaque na literatura nacional. Nunes (2001) descreve que essa década ficou caracterizada por destacar uma supervalorização dos conhecimentos específicos, ou seja, o professor deveria dominar quase que exclusivamente

“tudo” sobre sua disciplina para ser tornar um bom profissional. Nessa perspectiva os cursos de licenciatura eram marcados na sua essência pelos conteúdos culturais-cognitivos⁶, possuindo um apêndice de menor importância que eram os aspectos pedagógico-didático⁷, representada pelo curso de didática como sendo uma mera questão burocrática para a obtenção do registro de professor (SAVIANI, 2009).

Na década de 1970 começa a se observar mudanças nas pesquisas sobre a formação docente, percebendo-se que o foco da formação de professores se direcionou para os métodos de treinamento desses profissionais. Nessa década os aspectos didático-metodológicos relacionados ao treinamento docente ganharam grande destaque e valorização, sendo direcionado para um segundo plano aquele domínio do conteúdo que se observava na década anterior. O professor no meio desse contexto era idealizado como o organizador das etapas de ensino e aprendizagem, seguindo um rigoroso planejamento para alcançar resultados altamente eficazes e eficientes (PEREIRA, 2000; NUNES, 2001). Nesse período já podia se perceber o elemento prático dentro dessa formação dos professores, entretanto essa prática era desenvolvida como uma forma extremamente técnica de treinamento para possibilitar o alcance dos objetivos da organização política em vigor. Para Sozo e Poças (2012) as décadas de 60 e 70 são marcadas por “investigações centradas na análise do contexto e impacto sobre o produto” (p. 03), assim a formação docente estava voltada para atender a necessidade político-econômica dessa época. Nesse período ocorreram grandes mudanças políticas e econômicas que necessitavam de uma formação que pudesse atender basicamente a execução de técnicas, formando um profissional que atendesse as necessidades estabelecidas, mas não desenvolvia a sua profissão de forma crítica e reflexiva.

As grandes conferências relacionadas à discussão das estruturas dos cursos de formação de professores são as principais marcas da década de 80. Entre essas conferências destaca-se a *I Conferência Brasileira de Educação* realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), os participantes desse encontro organizaram um *Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. Os constantes debates geraram documentos com a finalidade de mudar as estruturas dos cursos de pedagogia e licenciatura; entre as principais ideias defendidas pelo grupo, estavam à de mudança de postura em se pensar a formação dos professores como educadores

(desenvolvimento de uma identidade própria) e se colocavam contra as concepções tecnicistas de formação docente. Dessa forma começa-se a pensar o trabalho docente como pilar fundamental à construção da identidade profissional de qualquer formação relacionada à área da educação (SILVA, 2003).

As pesquisas desse período passam a ver o sujeito dentro do contexto educacional, incluso nas atividades da escola. Os artigos dos periódicos dessa época que falam do tema formação docente começam a destacar uma quantidade maior de trabalhos ligados a questões de identidade e profissionalização docente, formação inicial e formação continuada (SOZO & POÇAS, 2012). André (2001) corroborando fala que o peso dos fatores extra-escolares passa-se para os fatores intra-escolares, assim as pesquisas se voltam para o cotidiano escolar e todas as suas relações complexas, focalizando “o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações da sala de aula, a disciplina e a avaliação” (p. 53). Nesse contexto o trabalho do professor e as atividades na escola começam a ter outro significado para a formação dos educadores, convergindo com as ideias e as defesas feitas pelas pesquisas internacionais sobre a prática docente.

O fortalecimento dessas pesquisas relacionado à prática do professor ocorre na década de 90 com a expansão de novas perspectivas direcionadas à formação docente. A década de 1990 foi marcada por se pensar novos enfoques e paradigmas para compreender a prática dos professores e dos saberes relacionado a essa prática, no qual a formação inicial e continuada são pensadas a partir dessas práticas pedagógico-docentes, caracterizado como uma demanda importante desse período. Embora tais temáticas tenham sido pouco valorizadas pelos programas de formação docente dessa década (PIMENTA, 1996; NUNES, 2001).

As pesquisas nessa década começaram a questionar o motivo que levava as práticas pedagógicas e as organizações escolares a praticarem teorias que não eram produzidas pelas investigações das ciências da educação (BECKER, 1995 apud PIMENTA, 1996). Outros trabalhos (PICONEZ, 1991; LEITE, 1994) apontaram que o motivo dessa não utilização estava que na formação inicial os cursos continuavam o seu desenvolvimento formal, com um currículo com conteúdos e atividades de estágios desconexas da realidade das escolas.

Não sendo o suficiente para captar a complexidade presente na prática pedagógica dos professores e por se fazer muito distante dessa realidade prática das escolas, esses currículos poucos contribuíam à construção de uma identidade docente. Na formação continuada se observou que a prática desenvolvida nos programas era mais de aperfeiçoamento e atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas de formação continuada se mostraram poucos eficientes para alterar a prática dos professores, pois não usavam a prática dos docentes no seu contexto formativo (HYPOLITTO, 1998). Os questionamentos apresentados levantaram novos olhares sobre a prática dos professores, no qual se resgata a importância de se pensar a formação dos professores a partir de suas próprias práticas. Nesse processo de autoformação é importante destacar a reelaboração dos saberes que ocorre nesse confronto com sua prática, assim o professor vai se construindo entre esses constantes “choques” de elaborar e reelaborar seus saberes na e sobre a prática (NUNES, 2001).

No intuito de entender como as pesquisas dessa década estavam se organizando, André *et al* (1999) desenvolve um trabalho de investigação para reunir e entender essas pesquisas. Para chegar o objetivo desse trabalho, a autora reuniu e analisou o conteúdo de 115 artigos publicados em periódicos nacionais entre os períodos de 1990-1997; 284 dissertações e teses produzidas por programas de Pós-graduação entre 1990-1996 e 70 trabalhos apresentados no GT formação de professores da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 1992-1998.

Nas dissertações e teses produzidas, o maior foco dos estudos estava direcionado a formação inicial com 216 trabalhos, a formação continuada foi contemplada com 42 trabalhos e apenas 26 focavam o tema de identidade e da profissionalização docente. Os trabalhos direcionados a identidade e profissionalização docente nesse início da década se mostrou pouco explorado, sendo menos de 10% de todas as teses e dissertações defendidas, mas é um tema que aparece com certa constância nos últimos anos. Essa perspectiva abre uma nova porta de pesquisa que despertará questões de grande interesse na formação docente, como “a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero” (ANDRÉ, 1999, p. 303).

Nos artigos analisados os temas que se destacaram foram: identidade e profissionalização docente (33 artigos), formação continuada (30 artigos), formação inicial (27 artigos) e práticas pedagógicas (25 artigos). Nos artigos se observou uma inversão das teses e dissertações, o tema que aparecia em último lugar se encontra em primeiro nos artigos. Nesses artigos também se observou um direcionamento mais efetivo para a prática do professor. Destacando temáticas tanto de questões como a “prática-reflexiva, o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético” (p. 305), mostrando a sua grande abrangência com trabalhos que vão desde a formação inicial, até a prática do professor dentro da sala de aula.

Os 70 trabalhos analisados do GT formação de professores da ANPED se dividiram da seguinte forma: 29 trabalhos foram sobre a formação inicial, 15 sobre formação continuada, 12 sobre a identidade e profissionalização docente, 01 sobre a prática pedagógica e 04 sobre revisão da literatura. Os trabalhos mostraram uma grande diversidade de temáticas, desde questões como a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica, como trabalhos que relatam experiências curriculares, de estímulo ao professor e a de reflexão sobre a sua prática, como também a análise de fundamentos sócio-históricos-filosóficos na formação e nas práticas dos professores.

Com essa compilação de trabalhos, André *et al* (1999) trás como as pesquisas sobre a formação de professores está se caracterizando na literatura dessa década e mostra que os estudos relacionados a prática dos professores retornam mais fortes e consistentes, tornando-se base para se pensar e questionar os modelos propostos à formação docente que vigorava nesse período, como também destaca a criação de um aporte teórico mais robusto e diversificado na literatura sobre a formação docente.

Outras pesquisas como de Guarnieri (2005), Nunes (2001), Hypolitto (1998), Pimenta (1996), já começam a considerar o professor como um sujeito que adquire conhecimento e se torna professor na atuação da prática docente e com os enfrentamentos das situações na sua profissão, possibilitando a mudança de seus saberes e construindo-se no processo de aprender e ensinar. Então nesse contexto se percebe a necessidade de se conhecer esses saberes docentes usados para legitimar essa prática. No âmbito internacional, Tardif (2011) é um dos principais autores que se destaca por pesquisar os saberes

constituintes da profissão professor. Na sua obra mais reconhecida, chamada *Saberes docentes e formação profissional*, o autor discorre sobre as suas pesquisas em que destaca que a profissão docente é formada por um conjunto de saberes específicos, que serão somente desenvolvidos por completo no processo de formação à profissão no próprio cotidiano de sua atuação docente. Tardif (2011) nesse livro caracteriza esses saberes dos professores em quatro categorias: os *saberes da formação profissional* que seriam os saberes baseados nas ciências, que são transmitidas para os professores durante a sua formação. Os *saberes disciplinares* que seriam os saberes dos diferentes campos do conhecimento (língua, exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.); os *saberes curriculares* que são os saberes de como as instituições educacionais gerenciam os conhecimentos produzidos e que devem ser transmitidos para seus alunos e os *saberes experienciais* que seriam os saberes que resultariam do próprio exercício docente, sendo produzido pela vivência em situações dentro das escolas e com as relações com os alunos e colegas de profissão.

Os trabalhos de Tardif se mostraram relevante dentro dessa nova perspectiva, pois evidenciou que os cursos de formação inicial de professores não seriam o único lugar que contribuiriam à construção do conjunto de saberes necessários para atuação profissional dos docentes. Apesar da importância da universidade à formação docente, as pesquisas desse autor mostraram que na atuação da sua prática que os professores irão dar sentidos a todos esses saberes que os constituem. A partir dessa perspectiva pode-se dizer que os professores serão produzidos pelo seu trabalho, como também o produzirão. No caso de novos saberes, normas, práticas, condutas, formas de ser e fazer. Dando sentido a suas experiências no exercício profissional e pelo convívio com os outros que também fazem parte desse ambiente.

As ideias da formação pela prática não foram simplesmente aceitas por todos os formadores de professores e as oposições a essa nova forma de conceber a formação docente não demoram a surgir no âmbito teórico, destacando principalmente questões da supervalorização de um aspecto (prático) em detrimento do outro (teórico). Araújo (2003) trazendo os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) evidencia essa forma particular de entender a prática e destaca nas suas análises “uma clara indicação de que a teoria deve se subordinar e se validar pela prática”:

Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. **É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada** tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática (MEC apud ARAÚJO, 2003, p. 5, grifo nosso).

O autor posteriormente questiona essa tendência de valorização e submissão, pois nas suas análises as questões teóricas dependeriam dessa *dimensão prática* para serem suscitadas, ou seja, questões teóricas que não possuíssem essa dimensão tão evidente, não teriam certa relevância para serem trabalhadas. Outros autores se posicionando nesse debate defendendo uma postura de equilíbrio entre essa dicotomia, pois tanto questões teóricas quanto práticas são importantes para o desenvolvimento de um conjunto de ações que possibilite uma formação mais próxima de um ideal. Lüdke e Cruz (2005) com as suas pesquisas relacionadas ao tema destacam que os dois lados dessa dicotomia são importantes à formação docente e um não pode se tornar entrave para outro e sim complementos para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Nunes (2001) corroborando com essa análise conclui que a articulação entre a teoria e prática além de ser favorável no desenvolvimento formativo mais eficiente, também contribui à formação de um professor mais reflexivo e pesquisador que utiliza a sua prática pedagógica como local de problematização. Trevisan e Pedroso (2012) resumem essa discussão destacam que a teoria servir a ação, ou seja, tem sua parte prática e se dessa forma não ocorrer torna-se sem sentido e vazia para o mundo social. A prática nessa relação não pode ser defendida como um agir baseados nas experiências e sem fundamentos, mas sim estimulada por uma teoria.

3. ESTUDO PROPOSTO

Diante de um contexto em que se debate a formação contínua dos professores dentro do seu contexto de atuação profissional, como sendo a forma mais significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores. Despertou-me o interesse em investigar o programa PIBID que possui essa finalidade essencialmente prática, destacando o título dessa investigação como sendo *PIBID como lócus de formação reflexiva de professores*. As experiências como participante de um programa que possui essa premissa prática também me fez perceber algumas diferenças formativas entre os que participam e os que não participam do programa. Assim se considerou importante investigar *Quais as contribuições o PIBID trás para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas?*

Dessa forma o estudo será guiado pelos seguintes objetivos:

- Analisar como o PIBID contribui à formação inicial de professores de Ciências Biológicas da UFPA.
- Caracterizar a partir dos documentos legais do programa PIBID como se entende a formação pela prática e sua relação com os documentos oficiais á formação de professores.
- Identificar às perspectivas e significações dos bolsistas de iniciação a docência sobre o programa PIBID.

3.1. ESTUDO DOCUMENTAL

Nessa etapa foi realizado o estudo documental do Programa PIBID e assim caracterizei como o programa trata essa formação prática dos professores. Para entender se essas concepções convergem com o que a literatura defende como uma prática mais reflexiva ou apenas uma prática técnica. Também nesse capítulo analisaremos a relação do programa com os documentos legais que embasam a formação de professores (LDB e Diretrizes Curriculares para a Formação de professores)

Os documentos oficiais do PIBID foram retirados do site oficial⁸ do programa. Nesse site pode-se encontrada todas as informações necessárias sobre o programa: Primeiramente no site se destaca uma breve introdução geral do programa, no qual fala o que é o programa, quais são os seus objetivos, o seu funcionamento, quais são as modalidades de bolsas e as

questões relacionadas a recursos de custeio e capital para arcar com despesas dos projetos. Em um segundo momento o site começa a separar as informações para serem explicadas aos seus visitantes. O mesmo cria categorias direcionadas aos participantes como: Coordenadores Institucionais, Estudantes de Licenciatura, Professores de escolas públicas e professores de licenciatura, dessa forma as informações já são direcionadas para um público específico. Em um terceiro momento pode-se encontrar todas as informações legais do programa que vão desde os relatórios e dados, editais e seleções e outros documentos. À realização da análise foram selecionados os editais, os relatórios e estudos avaliativos realizados a pedido da CAPES sobre o programa.

No estudo documental também irei identificar quais as possíveis relações existentes entre o PIBID e a LDB (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais à Formação de Professores (Parecer CNE/CP009/2002). Para estabelecer essas possíveis relações, foi feita uma análise comparada entre os documentos oficiais do programa com esses dois documentos oficiais. Outros Pareceres da LDB (Parecer CNE/CES 1301/2001 e Parecer CNE/CP 21/2001) foram analisados para contextualizar como o curso de formação de professores (no qual faço parte) está assumindo a perspectiva de formação pela prática que influenciou as mudanças curriculares dos cursos de licenciatura e o surgimento dos programas direcionados a formação. Nessa parte também analisaremos o projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA para identificarmos essas perspectivas citadas.

3.2. ESTUDO DOS PARTICIPANTES DO PIBID

Nessa categoria queremos identificar as perspectivas dos participantes do programa com as suas respectivas significações. Sendo os sujeitos dessa categoria os bolsistas de iniciação a docência. Os dois subprojetos de curso de biologia que participam do PIBID contam atualmente com vinte e dois (22) bolsistas de iniciação a docência e dois (02) coordenadores de área. Para chegar aos objetivos de se entender o desenvolvimento desses futuros professores, se criou categorias para selecionar os nossos sujeitos que iremos investigar. Dessa forma as categorias para selecionar os bolsistas de iniciação a docência se deram da seguinte forma: 1º- Os sujeitos deveriam ser os bolsistas com maior tempo de participação no PIBID, pois para ocorrer um desenvolvimento prático dentro da atuação profissional, necessita-se de tempo. Por isso optou-se por escolher aqueles bolsistas com

maior tempo dentro dos subprojetos. 2º- Deveriam ser aqueles bolsistas que mais se destacaram em participações nas atividades desenvolvidas dentro dos subprojetos, mostrando assim sua responsabilidade e empenho. 3º- Seriam aqueles que tivessem o maior número de produção em quantidade de aulas ou outras atividades desenvolvida. A indicação desses participantes ficará a cargo dos coordenadores de área, pois eles possuem uma visão geral dos bolsistas de iniciação a docência que coordenam e sabem melhor indicar os sujeitos que melhor se encaixem nessas três categorias.

Com a indicação dos coordenadores, foram selecionados cinco (05) bolsistas de iniciação a docência para participarem das entrevistas (ambos os sexos), no qual posteriormente foi combinado individualmente a entrevista de cada um. Assim a estratégia metodológica escolhida foi à entrevista por considerar que daria uma liberdade maior para que os bolsistas pudessem se expressar e relatar as suas experiências. Duarte (2004) destaca que o uso da entrevista é fundamental quando se quer “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados” (p. 215). Essas entrevistas quando bem realizadas podem permitir uma profundidade nas ideias dos sujeitos, percebendo como significam sua realidade e dessa forma levantando informações que permitam descrever e entender a lógica que se estabelecem no interior de determinado grupo, o que seria difícil de obter com outros instrumentos de coletas.

O roteiro de entrevista (anexo II) semiestruturado foi baseado nos trabalhos de Luiz e Justina (2015) e Santos *et al* (2016). As entrevistas foram gravadas, para depois serem transcritas e analisadas. O procedimento de análise se deu pelo estabelecimento de categorias que foram criadas comparando as entrevistas dos bolsistas. Para realizar essa comparação foram construídas tabelas para cada entrevista realizada, na qual a primeira coluna se direcionava as perguntas e as respostas na íntegra de cada bolsista (cada pergunta e resposta ficaram em uma linha). Na segunda coluna foi feita a fragmentação das entrevistas para que pudéssemos articular as falas dos diferentes participantes e assim aproximar as respostas semelhantes, complementares ou divergentes. Dessa forma conseguimos identificar recorrências, concordâncias e divergências que estabeleceram seis (06) categorias de análises: 01- Formação da identidade docente, 02- A escolha da profissão, 03- Reflexão na prática, 04- A relação teoria e prática, 05- PIBID como formação paralela e 06- Elevação do nível do curso de formação inicial de professores. Essas seis categorias foram agrupadas em pares (1 e 2; 3 e 4; 5 e 6) pela sua grande aproximação e assim foram analisadas.

4. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA SEGUNDO SEUS DOCUMENTOS OFICIAIS

A análise documental do programa nos revela que o PIBID está dentro de uma perspectiva política de qualificação e valorização da formação inicial. Dentro dessa perspectiva também se destacam o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) como importantes programas de influência, que tem como intuito aumentar a qualidade da formação inicial e continuada de professores.

Dentro desse contexto o PIBID se caracteriza como um programa institucional que evidencia os princípios da instituição que o coordena (CAPES). Entre os fundamentos que regem o PIBID estão os de que ensinar é um desafio de alta complexidade e assim necessitam de diálogo, colaboração, segurança e competência profissional; sendo essas ideias uma das principais defesas feitas por Anísio Teixeira e Paulo Freire que defendiam justamente uma educação mais democrática que tivesse tais concepções como base. Nesse sentido a CAPES também assume as ideias Freinianas de que mudar é possível e respeita o direito de aprender do professor (GATTI *et al*, 2014).

Para atender as novas demandas da formação de professores, a CAPES criou uma Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, que tem como intuito entender, administrar, articular e valorizar a formação docente para educação básica dentro das instituições de ensino superior (IES). No Art. 24 do estatuto da CAPES⁹ podemos entender melhor os princípios pelos quais essa diretoria foi criada:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica; **II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;** **III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios** para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático; **IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério;** e **V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica.** (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Entender as convicções da DEB será importante para compreendermos os princípios pedagógicos, objetivos e características dos projetos que compõem o PIBID, no qual caminham nessa mesma linha de idealização. Os princípios pedagógicos sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) e Neves (2012), no qual defendem a formação e desenvolvimento profissional dos futuros professores referenciado pelo trabalho dentro das escolas e na própria vivência de casos concretos. Assim pretendem desenvolver uma formação baseada na combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; além de uma formação que atenda às múltiplas facetas do cotidiano da escola, da investigação e da pesquisa, que leve a inovação na educação. Também defendem uma formação baseada no diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão professor.

O programa teve um crescimento muito rápido em poucos anos desde sua criação, desde 2007 com seu primeiro edital até 2014 com a compilação dos últimos relatórios e análises do programa, foram lançados oito (08) editais para seleção de projetos, coordenadores, instituições de ensino superior e bolsistas de iniciação a docência. As atividades do edital de 2007 iniciaram-se nos meses iniciais do ano de 2009 com um total de 3.088 bolsistas; crescendo o número de participante para 49.321 bolsas concedidas em dezembro de 2012. Segundo os relatórios preliminares para o ano de 2014 a quantidade de concessões chegaria a 90.254 bolsas, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campi, sendo a região Nordeste a maior detentora de bolsas com 31% do total nacional (BRASIL, 2014).

O aumento crescente das bolsas concedidas pelo programa está ligado aos seus objetivos que gerou um grande interesse nas IES e conseqüentemente pelos cursos de licenciatura, pelo impacto causado nas políticas direcionadas à formação docente. O programa foi criado em um contexto em que se percebia que os cursos de licenciatura proporcionavam uma formação incompleta dos futuros professores, principalmente no sentido de ser desconexo da realidade de atuação profissional. No sentido contrário, a literatura faz uma defesa consistente de levar os futuros professores a ser formarem dentro de seu lócus de atuação (SCHÖN, 1995; PIMENTA, 1996; HYPOLITTO, 1998; GUARNIERI, 2005; LÜDKE & CRUZ, 2005; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2011; NEVES,

2012). Os defensores dessa vertente justificam que a formação dos professores por uma ação mais prática no seu local de trabalho, poderia lhes proporcionar maior desenvolvimento pessoal e profissional, no qual destacam a experiência e a reflexão na experiência com importantes fatores para a mobilização de saberes e criação de novos saberes. A formação pela prática é também defendida como fator crucial para se entender as complexas relações que se constituem nesse lugar de desenvolvimento das práticas docentes, provocando assim uma maior identificação e responsabilidade com a futura profissão (SCHÖN, 1995; PIMENTA, 1996; LÜDKE, 2001; NUNES, 2001; TARDIF, 2011).

Baseado nessa perspectiva, a portaria nº 46 de 11 de abril de 2016 descreve no Art. 4º os objetivos do PIBID. O programa possui uma ampla área de atuação que vai desde a formação inicial dos bolsistas de iniciação a docência (objetivo I), chegando até a formação continuada dos professores das escolas e dos coordenadores de área (objetivo VIII). Nos objetivos do PIBID também se percebe que nas novas atualizações¹⁰ do programa, a preocupação com a aprendizagem dos alunos de educação básica se faz presente (objetivo XI). Dentre os objetivos do programa os que se aproximam do intuito dessa pesquisa são:

[...] II. **Contribuir para a valorização do magistério**; III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, **promovendo a integração entre educação superior e educação básica**; 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 e aprendizagem; [...] VI. **Contribuir para a articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; 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** [...] (BRASIL, 2016, grifos nossos).

As bolsas que os licenciandos recebem os possibilitam exercerem atividades dentro das escolas públicas de educação básica. Espera-se que tais atividades nas escolas contribuam para alcançar os objetivos propostos pelo programa, como, por exemplo, o da integração entre teoria e prática, a qual provocaria a aproximação da universidade com a

escola e ao mesmo tempo contribuiria para o melhoramento da qualidade da educação básica. O contato com os diversos ambientes (universidade e escola) e pessoas (coordenadores, professores supervisores, alunos), geraria um movimento dinâmico e contínuo de formação de todos os envolvidos no programa. No relatório de gestão do DEB de 2009-2014, é colocado um esquema que exemplifica essa dinâmica das idealizações do PIBID, no qual destaca que o “diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (p. 63). Abaixo segue o esquema ilustrativo do programa:



Figura 1. Esquema de idealização do programa. Fonte: DEB/Capes, 2014.

Nesse esquema podemos perceber a dinâmica de formação que o programa idealiza para os futuros professores participantes, professores supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucionais. Acredita-se que nesse movimento de contato com os múltiplos espaços formativos provoque uma contínua ação-reflexão-ação, no qual possibilitaria a ampliação das competências e habilidades relacionadas à formação inicial dos futuros docentes e continuada dos professores da educação básica, coordenadores dos projetos e coordenadores institucionais. Com esse contato, o PIBID quer intencionalmente modificar os sujeitos envolvidos, tornando-os protagonistas da sua própria formação. Nesse desenvolvimento autônomo do processo formativo, o programa quer instigar os participantes a buscarem referencial teórico-metodológicos, a escolher as estratégias, planos e ações que

possam atender as suas necessidades enfrentadas no seu desenvolvimento prático da profissão. Assim através de seus documentos oficiais, podemos destacar que o programa assume essa perspectiva de uma prática mais reflexiva de atuação profissional futura, sendo então essa a premissa que deverá ser seguida pelos projetos que conduzem as atividades nas universidades e escolas.

4.1. RELAÇÃO DO PIBID COM A LDB E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNE/CP 009/2002)

No desenvolvimento dessa pesquisa, elencamos como relevante entender a relação que possivelmente pode ser estabelecida entre os princípios, objetivos e características do programa PIBID com os dois principais documentos direcionados à formação de professores e para entender essas relações, foi feita uma análise comparativa entre esses documentos e o PIBID. A LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais à formação de professores são os documentos que mais se destacam na fundamentação e legalização da formação docente. O primeiro foi homologado em 1996 e o segundo em 2002, dando grande subsídio às reformulações ocorridas nos cursos de formação de professores. Principalmente no que tange a mudança curricular do modelo “3+1”. Iniciarei a análise com a LDB e posteriormente estenderei para as Diretrizes Curriculares Nacionais à formação de professores.

Dentro da LDB, três artigos convergem com as ideias defendidas pelo programa PIBID. O primeiro é o Art.43 que se direciona as finalidades da educação superior, no seu inciso VIII destaca as características que se aproximam do objetivo III do PIBID:

Inciso VIII do Art. 43 da LDB: atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, **a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.** (BRASIL, 1996, p. 18, grifos nossos).

Objetivo III do PIBID: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, **promovendo a integração entre educação superior e educação básica.** (BRASIL, 2016, p. 3, grifos nossos).

Dessa forma podemos perceber que o objetivo apresentado do PIBID condiz com algumas das características apresentada no inciso. Já no Art. 61 se volta para descrever quem será considerado como profissional da educação e assim em seu parágrafo único fala que a formação de professores deve estar voltada a atender as necessidades específicas do exercício e das atividades profissionais. Com isso deve ter como um de seus fundamentos a “**associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 25, grifos nossos). Relacionando ao PIBID, no seu objetivo VI destaca também que essa relação é fundamental para o desenvolvimento dos futuros professores, então o programa deve “contribuir para a **articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2016, p. 3, grifos nossos).

O Art. 67 foi outro que se destacou uma relação com os intuitos do programa institucional, nesse artigo evidencia as questões de valorização dos profissionais da educação. As características que são listadas para proporcionar essa valorização são percebidas no parágrafo 1º, no qual relaciona a questão da experiência dos docentes como sendo requisito fundamental para o desenvolvimento do magistério. Assim, esse parágrafo valoriza que os futuros professores possam desenvolver suas experiências profissionais antes de finalizar sua formação, como também valoriza as experiências dos profissionais que já atuam na educação básica e auxiliam no processo formativo de licenciandos de formação inicial. O objetivo V do PIBID destaca essa intensão de valorização e incentivo dos professores da educação básica, para desenvolverem um papel de co-formadores dos futuros docentes. Tornando-os um dos principais autores nesse processo de formação inicial dos acadêmicos de licenciatura, no qual se atribui grande valor a essa experiência prática desses docentes.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais à formação de professores destacam-se três artigos como sendo os que se articulam com os conceitos do programa PIBID. Nesse documento se percebe também uma defesa mais forte da formação pela prática, convergindo com que é defendido pela literatura. No Art. 3 desse documento descreve os princípios norteadores que a formação de professores deve ter. Dessa forma fala que os futuros docentes atuarão em diferentes modalidades e etapas da educação básica. Destacando que deverá existir coerência na formação oferecida a esses profissionais e a prática que deles se

esperam. O PIBID tenta desenvolver suas atividades dentro dessa perspectiva, levando os futuros docentes o quanto antes para dentro do espaço escolar. Assim tentando equilibrar a formação inicial e a futura prática que esses docentes poderão a vim desenvolver. Podemos perceber esse intuito do programa no 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 e aprendizagem.** (BRASIL, 2016, p. 3, grifos nossos).

Em relação a essa formação prática desenvolvida pelo PIBID desde o começo nos cursos de formação inicial, também são percebidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nos parágrafos 1º e 2º do Art. 12 comprovam essa defesa, sendo que no primeiro parágrafo fala que as atividades práticas não devem ser restritas, ou ser reduzidas a um espaço isolado de estágio ao final da formação, desarticulada do restante do curso. Essa prática deveria ser desenvolvida desde o começo da formação desses futuros professores para lhes proporcionarem uma formação mais significativa.

Importante destacar qual o entendimento dessa atividade prática defendida nesses documentos. Na análise feita dos documentos oficiais do programa PIBID, percebemos que ocorre uma defesa que converge com as discussões na literatura especializada, sobre uma prática mais reflexiva. No Art. 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais à formação de professores é evidenciado a ideia de formação prática que o documento possui. No parágrafo 1º destaca que a prática desenvolvida terá como procedimento a observação e a reflexão. Assim os futuros professores em situações contextualizadas, serão capazes de realizar a resolução de situações-problema. Dentro os objetivos do PIBID, o componente da reflexão pode ser identificado no objetivo VII, no qual destaca que o programa deve: “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.**” (BRASIL, 2016, p. 3, grifos nossos).

Com essa análise comparativa, podemos perceber que muitos dos objetivos, princípios e características do programa PIBID se relacionam com as características que os dois documentos apresentam. Dessa forma a própria criação do PIBID pode está ligada a

esses documentos. Dentro do PIBID não existe nem um documento oficial que destaque essa relação explícita entre a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais à Formação de Professores e o PIBID, mas com essa análise, podemos perceber uma forte articulação entre esses documentos e o programa.

4.2. PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

A região norte junto com a região centro-oeste são as regiões que possuem os menores percentuais de bolsas concedidas pelo programa PIBID, segundo o relatório de gestão DEB 2009-2014, cada região possui apenas 10% das bolsas distribuídas por todo o território nacional. Na região norte a maior quantidade de bolsas está direcionada a esfera pública com 8.896 bolsas, enquanto a esfera privada possui apenas 207 bolsas. O Pará é o estado que mais se destaca em quantidade de instituições participantes com um total de 07 que corresponde a 1.918 bolsas concedidas.

No relatório da DEB também podemos perceber que dentro das instituições de ensino superior a maior quantidade de projetos implementados em 2014 está distribuída na categoria administrativa federal. No Estado do Pará, a Universidade Federal do Pará (UFPA) é a instituição que possui a maior quantidade de subprojetos e bolsistas de iniciação a docência. No IV Encontro Institucional do PIBID-UFPA¹¹, a Profa. Dra. Marilena Loureiro que é a coordenadora institucional do PIBID-UFPA apresentou dados que mostram como o programa está se desenvolvendo dentro da universidade. O PIBID-UFPA conta atualmente com 19 subprojetos, 03 coordenadores de gestão, 27 coordenadores de área, 51 professores supervisores e 420 bolsistas de iniciação a docência, chegando a um total de 498 bolsistas.

Dentro das áreas específicas, a licenciatura em Ciências Biológicas se encontra em terceiro lugar no âmbito nacional em solicitações e recebimento de bolsas com um total de 6.940 bolsas divididas em 281 subprojetos, perdendo somente para pedagogia com 11.258 bolsas e matemática com 7.095 bolsas (BRASIL, 2014). Não sendo diferente das perspectivas nacionais, dentre dos subprojetos do PIBID-UFPA encontra-se os projetos que são direcionados ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas, dentre esses tem o projeto do campus Belém que possui uma segunda subdivisão em dois subprojetos menores.

4.3. O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O PIBID BIOLOGIA DO CAMPUS BELÉM

A criação do curso de Biologia no estado do Pará na década de 1970 está relacionada a uma necessidade da expansão das pesquisas na região. Com a criação do Centro de Ciências Biológicas (CCB), inicia-se o processo de criação dos cursos de graduação em Biologia e graduação em Biomedicina que foram efetivados em 1971 quando Manuel Ayres já assumia a direção do CCB (OLIVEIRA, 2010). Com a criação desses cursos se estabeleceram as suas diretrizes norteadoras:

Proporcionar o ensino das disciplinas básicas – Primeiro Ciclo – para preparação dos discentes aos Cursos Profissionais de Farmácia, Medicina e Odontologia;
Proporcionar cursos de graduação, de duração plena, em Biologia e Biomedicina;
Incentivar e realizar pesquisas e atividades de extensão sobre aspectos pertinentes das áreas de Biologia na região amazônica. Formar técnicos de Nível Médio, mediante a realização de cursos e estágios;
Preparar pessoal qualificado ao exercício do Magistério Superior e realizar pesquisa nos diferentes ramos da Biologia;
Manter intercâmbio científico, permuta de publicações e de informações com instituições congêneres, nacionais e internacionais;
Implantação do Sistema de Créditos Escolares, comum a todos os centros Básicos e Profissionais. (AYRES, 2007, p. 184 *apud* OLIVEIRA, 2010).

O curso de Biologia desde a sua implantação até os dias atuais possui duas modalidades de formação (licenciatura e bacharelado) e junto com os cursos de Biomedicina, Biotecnologia e Engenharia de Bioprocessos integram hoje o Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da UFPA. No que se refere à formação dos licenciandos em Biologia, até os anos 2000, era composta pelas mesmas disciplinas do bacharelado com acréscimo das disciplinas pedagógicas ao final do curso, o conhecido modelo “3+1” que já foi discutido nesse trabalho (NUNES *et al*, 2005; SAVIANI, 2009). Por possuir essa organização curricular, as duas modalidades compartilhavam a mesma formação, no qual eram organizadas em turmas híbridas no começo do curso e somente se separavam nas retas finais da sua formação pelas suas referidas especificidades formativas (professores e biólogos). A formação pedagógica dos futuros professores estava na responsabilidade do centro de educação que ministravam as disciplinas finais como exigência à capacitação para lecionar na educação básica.

No ano de 2001 ocorreram as mudanças curriculares dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da UFPA. Oliveira (2010) destaca que apesar dessa nova organização separar as duas modalidades de formação do curso de Biologia em turmas distintas, a parte relativa aos estudos das Ciências Biológicas ainda continuam muito próximas nos dois cursos. Mostrando que os objetivos iniciais de preparação direcionada à pesquisa, apresentadas nas diretrizes norteadoras desse curso, não foram deixados de lado e apesar da reorganização dos currículos, as suas ideias ainda se fazem muito presente na licenciatura.

Essa íntima relação entre a formação para o desenvolvimento das áreas específicas e do magistério pode ser percebido em alguns documentos que fundamentam essa reorganização curricular que começaram a ocorrer com a promulgação da LDB de 1996. A partir dessa data diversos Pareceres foram homologados para regulamentar a formação de professores, destacando-se o Parecer CNE/CP 009 de 2002, Parecer CNE/CES 1301 de 2001 e o Parecer CNE/CP 28 de 2001. Nesses Pareceres também se observa que algumas demandas levantadas nos debates da década de 90, relacionada à formação pela prática, já foram contempladas em alguns desses documentos legais. Dessa forma, as discussões pela literatura especializada proporcionaram uma influência sobre esses documentos oficiais, que influenciaram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de formação de professores no Brasil. Farei a seguir uma relação entre os Pareces, CNE/CES 1301, CNE/CP 28 e CNE/CP 009 com o PPP do curso para que possamos entender essas relações citadas e como lacunas na reorganização curricular dos cursos de formação de professores influenciou o surgimento do PIBID.

Ministério da Educação através do Parecer CNE/CES 1301 de 05 de novembro de 2001 estipula as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas*. O documento descreve qual o perfil dos formandos, as competências e habilidades, as estruturas do curso e os conteúdos curriculares que deverão ser trabalhos durante a formação do licenciando e do bacharel. O Parecer inicia elencando o perfil desejado dos formandos. Dentre as características que compõem o perfil profissional dos formandos, apenas uma se direciona ao perfil do licenciando (dentre as sete características), sendo limitada a expressão de ser “consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional” (p. 3). Em relação às competências e habilidades (das quatorze estabelecidas),

apenas uma alcança a formação dos professores que é a habilidade de “porta-se como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental” (p. 3). Dessa forma as concepções que o documento traz, remete a ideia da licenciatura como apêndice do bacharelado; lembrando as configurações sócio-históricas de como os cursos de licenciatura foram sendo concebidos no Brasil. Oliveira (2010) afirma que “permanece nessas diretrizes o pensamento de que ao formar o bacharel está necessariamente formando o licenciando, ou que o licenciado é o bacharel com uma complementação pedagógica” (p. 75). O Parecer CNE/CP 009 destaca uma concepção semelhante, no qual destacada que “a formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado” (p. 16).

O PPP do curso de Ciências Biológicas após a reformulação curricular evidencia uma mistura de ideias desses Pareceres e das perspectivas de formação docente dessa década pré-reformulação. Uma das principais questões suscitadas é justamente a de atender a demanda prática de formação dos professores, seguindo a ideia de formação pela prática reflexiva discutida nesse trabalho. O projeto inicia-se descrevendo o objetivo que o curso deve ter que é “formar profissionais para atuar na área da biologia como **biólogo docente**” (p. 01, grifo nosso). Nesse documento pode-se observar que ocorreu uma maior sensibilidade voltada à formação docente, pelo menos no ponto de vista organizacional do curso e com o aumento da carga horária das disciplinas pedagógicas. Entretanto, a valorização da área específica ainda continua muito forte, fica evidente quando se propõe formar um profissional “biólogo docente”, sendo o caráter específico sempre a frente da formação de professores como também se destaca no Parecer CNE/CES 1301.

No perfil do profissional a ser formado, dentro do PPP também ocorre essa mistura de ideias quando propõe que o perfil será de um “**biólogo professor-pesquisador**”, mais especificamente de um “professor-pesquisador reflexivo de sua própria prática” (p. 01). Com esses termos podemos perceber que os temas debatidos nas últimas décadas sobre a formação docente já começam a aparecer nesse PPP, mas de forma tímida e privilegiando ainda à formação do pesquisador na área específica. Esse caráter de mistura de ideias pode

está ligado a intensão de dupla formação de um profissional que seja preparado tanto para atuar na área da pesquisa específica, como na atuação docente à educação básico, desenvolvendo o ensino e a pesquisa da sua própria prática (STENHOUSE, 1975 apud LÜDKE, 2001; SCHÖN, 1995).

A investigação da prática, defendidas por Stenhouse (1975 apud LÜDKE) e Schön (1995), se daria de forma constante no local de atuação profissional, assim tornaria esses profissionais mais capacitados para resolverem seus problemas diários. Levando em consideração essa ideia, o PPP destaca que seria fundamental investir em uma formação contínua e que pudesse aproximar o conhecimento das questões mais naturais das coisas, possibilitando uma maior interatividade e dinâmica entre a vida real e as experiências escolares. A capacitação desse profissional dentro dessa perspectiva ocorreria se o curso possibilitasse a inserção na prática docente e científica deste o começo de sua formação. A prática escolar deveria ser desenvolvida por uma prática antecipada assistida, destacando uma ênfase na investigação e que essa inserção seja progressiva com a participação em grupos de estudos e pesquisas em ensino de ciências e biologia.

No Parecer CNE/CES 1301, quando se trata dos conteúdos para formação dos profissionais das Ciências Biológicas são divididos em básicos, específicos e estágios e atividades complementares. Merece um destaque os conteúdos específicos que destacam os conteúdos da modalidade licenciatura. O Parecer descreve que além dos conteúdos das Ciências Biológicas, a formação docente terá a complementação de conteúdos das áreas da Química, Física e da Saúde como sendo o necessário para atender a complexa formação dos professores e em relação à formação pedagógica destaca que deveriam “complementar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos” com uma “instrumentação para o ensino de ciências no nível fundamental e para o ensino de Biologia, no nível médio” (p. 06). Percebemos que o Parecer ainda traz a perspectiva do Biólogo como sendo o centro do processo formativo e como “bônus” se formam professores. Essa perspectiva deveria ser pensada em uma simetria invertida, destacando a formação docente como sendo bem mais complexa, pois além de todas as disciplinas comuns compartilhadas com o bacharelado. A licenciatura ainda possui uma quantidade considerável de disciplinas pedagógicas, que tem o intuito de melhor capacitar os professores para o processo de atuação no seu local de trabalho, caracterizado por sua constante instabilidade e suas

complexas relações (HYPOLITTO, 1998; GUARNIERI, 2005; PIMENTA, 1996).

Essa configuração de beneficiamento de uma modalidade em detrimento de outra, nos remete ao modelo da Faculdade de Filosofia em que os estudos voltados à formação específica eram importantes à constituição de status para aquela organização universitária, enquanto a formação para o magistério era vista como um apêndice (SUCUPIRA, 1969). Apesar de ter passado mais de 40 anos desde a extinção da Faculdade de Filosofia, essas ideias ainda são muito comuns dentro da academia e conseqüentemente nos cursos de formação de professores. O Parecer CNE/CP 009 que é dos fundamentais à formação de professores, também faz uma crítica a essa organização em que é “a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’, em meio à complexidade dos conteúdos da ‘área’” (p. 16). A uma clara valorização de outros aspectos formativos das áreas específicas, enquanto a formação docente caminha a passos lentos para aquisição de um verdadeiro status de valorização e reconhecimento na universidade.

Outro Parecer que dar suporte para mudanças ocorridas no ano 2000 é o Parecer CNE/CP 28 de 02 de outubro de 2001. Nesse documento é estipulada *a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação básica em nível superior*. A carga horária estabelecida é de no mínimo de 2000 h, divididas em 1800hs para atividades de ensino-aprendizagem ou atividades curriculares e 200h de atividades chamadas extracurriculares. As 2000h de atividades científico-acadêmica deverão ser somadas a 400h de *prática como componente curricular* e mais 400h de *estágio curricular supervisionado de ensino*, chegando a um total de 2800h que não deverão ser desenvolvidas em duração inferior de 03 anos de formação.

O Parecer destaca a importância dessas atividades práticas para o desenvolvimento profissional dos professores, no qual evidencia algumas das perspectivas da década de 90 sobre a formação docente. As atividades práticas são divididas em dois momentos no Parecer CNE/CP 28, as que serão desenvolvidas na universidade e na escola. Na universidade essa atividade é classificada como a *prática como componente curricular* que se caracteriza como sendo toda a dimensão prática que deverá ser trabalhada a partir da

especificidade dos cursos de formação docente. Sendo flexível ao ponto de apoiar e dar conta de ver “os múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica” (p. 9), ou seja, essa prática deverá ser trabalhada pelos professores formadores desde o início do processo formativo e se estender até o final de sua formação. As diretrizes curriculares nacionais à formação de professores destaca também ideia similar a apresentada no parecer, em que todas as “áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (BRASIL, 2002, p. 62). Assim a prática como componente curricular apresentada no Parecer CNE/CP 28, seria trabalhar a formação específica dentro de uma perspectiva de transposição didática que junto com o estágio supervisionado colaborasse “para a formação da identidade do professor como educador” (p. 9).

A prática de ensino deve ser desenvolvida também dentro do *estágio curricular supervisionado de ensino* desenvolvido nas escolas, o qual é entendido como o período de aprendizagem por permanência no local de atuação profissional. Supondo uma relação pedagógica de um profissional que já atue na educação básica com o estagiário e assim possa possibilitar a formação profissional do licenciando pelo exercício direto *in loco*. O objetivo desse estágio é justamente possibilitar um real conhecimento da situação de trabalho das unidades escolares e do ensino. Momento em que os futuros docentes vão testar e serão testados quanto as suas habilidades adquiridas durante a sua formação e quais serão as novas que irão precisar desenvolver para atuar na sua futura prática profissional. O Parecer resume o estágio como sendo:

[...] Um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. (BRASIL, 2001, p. 10).

No PPP, o estágio supervisionado depois dessa nova reorganização foi dividido em três etapas: Prática de ensino II, docência no ensino fundamental e docência no ensino médio, no qual deverão iniciar no 6º semestre do curso. Toda essa organização vem com o intuito de tornar a formação dos professores mais consistente pela prática docente (tanto na academia, quanto na escola). Em contra partida a essa nova perspectiva, as experiências que tive como discente desse curso de formação docente, é que essa organização não alcançou os objetivos

iniciais direcionados a essa prática mais reflexiva. Apesar das mudanças, a formação dos professores continua sendo levada nas mesmas concepções da década pré-reformulação, no qual os formadores das áreas específicas deixam claro essa formação dos professores para serem biólogos. Seguindo a concepção que os professores seriam formados a partir dos bacharéis.

O projeto político pedagógico também destaca a necessidade desses novos profissionais da área possuírem uma formação consistente teórico-prática para atender as obrigações futuras de sua profissão, colocadas pelo PPP como sendo os “problemas que ocorreram nas zonas indeterminadas dessa prática” (p. 01). Para fortalecer essa formação prática, a nova organização curricular destinará uma carga horária maior para as práticas docentes. No tópico intitulado “formação do docente”, mostrará a grande mudança para esse novo currículo à formação de professores. Nesse tópico evidencia a nova organização das disciplinas pedagógicas que deixaram de ser ministradas no final e passam a fazer parte desde o começo do curso. O objetivo dessa mudança é possibilitar uma maior integração das atividades semestrais, principalmente em relação aos conhecimentos específicos e pedagógicos à formação dos professores:

Módulos com conteúdo específico à formação docente (dimensão pedagógica) estão previstos ao longo de todo o curso, planejadas de modo a integrar as atividades no semestre. Atividades voltadas à docência (prática docente) também serão desenvolvidas em módulos de conhecimento específico de Biologia (PPP, p. 14).

O que se percebe é que essa dimensão de formação prática dos professores, ainda não conseguiu impacto significativo na formação docente. Dentro do curso, os professores formadores da área específica demonstram pouca preocupação com essa formação prática dos licenciandos. O estado de formação do biólogo é destacado como o foco principal, com aulas e atividades que favoreçam mais o desenvolvimento desse perfil profissional. Enquanto todos os aspectos da formação dos futuros professores são entendidos como responsabilidades dos professores das disciplinas pedagógicas. Pereira (1999) já destacava que o modelo de formação técnica ainda não foi totalmente superado nas universidades brasileiras, pelo menos nas suas ideias, pois fica claro a importância que é dada as disciplinas de conteúdo específico e certo descaso com as disciplinas de conteúdo pedagógico. A forma como os atuais currículos dos cursos de licenciaturas são trabalhados,

também é um indicador da atual relação teórico-prática da formação docente. Percebe-se que desde o começo dos cursos as questões teóricas com a ênfase em conteúdos conceituais são presentes nos cursos de formação docente e as ações práticas da profissão, com os conteúdos atitudinais, só começam a aparecer no final do curso com os estágios supervisionados.

A perspectiva destacada também foi observada em pesquisas realizadas anos mais tardes pós-reformulações dos cursos de formação de professores, como o realizado em 2008, pela Fundação Carlos Chagas a pedido da Revista Nova Escola. A pesquisa mostrou que mesmo depois dessa reformulação os cursos de formação de professores¹², ainda continuam com lacunas no seu processo formativo relacionadas à prática docente. No depoimento dos professores entrevistados nessa pesquisa, destacaram que se achavam totalmente despreparados ou incapacitados para atuação prática de sua profissão, proporcionado por essa formação desconexa do ambiente escolar (GURGEL, 2008). Outro estudo realizado pelas autoras Gatti e Nunes (2009) com o currículo dos cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas em âmbito nacional, possibilitou que chegassem a concluir que nos currículos e nas ementas desses cursos se destacam uma grande dissonância entre os Projetos Políticos Pedagógicos e as disciplinas, parecendo que esses projetos não orientavam as disciplinas. A questão das práticas, exigidas pelas Diretrizes curriculares, mostra-se problemática, pois nos PPP's destacam que estão embutidas nas disciplinas, mas não existe uma clara especificação de como deveriam ser trabalhadas. Outro ponto importante destacado nessa pesquisa é que na maior parte dos currículos não se observa uma articulação entre as disciplinas específicas e as disciplinas de formação pedagógica, impulsionando esse sentimento de total despreparo para atuar na sua futura profissão.

Dentro desse contexto em que se percebem essas lacunas na formação inicial de professores, que o programa PIBID foi concebido para proporcionar uma formação mais consistente pela prática. Em relação ao PIBID-Biologia UFPA do Campus Belém, atualmente se encontra dividido em dois subprojetos, com dois coordenadores de área. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do campus Belém faz parte dos subprojetos do PIBID-UFPA desde o ano de 2011. Iniciou com a Prof^a. Dr^a. Valéria Rodrigues de Oliveira com o título do projeto “Iniciação à Docência e o desenvolvimento de práticas alternativas no ensino de Biologia em escolas da rede pública do município de Belém – Pará”. No final

do ano de 2013 o Prof. Dr.Sued Silva de Oliveira se associa ao projeto e cria um subprojeto com o título “Tecnologias digitais e mídias nas aulas de ciências”. No ano de 2014 a Prof^a. Dr^a. Valéria Rodrigues de Oliveira se afasta da coordenação por motivos de saúde e a Prof^a. Dr^a. Ivoneide Maria da Silva, assume em seu lugar dando continuidade ao projeto inicial.

O PIBID-Biologia com o título de *iniciação à Docência e o desenvolvimento de práticas alternativas no ensino de Biologia em escolas da rede pública do município de Belém – Pará*, possui atualmente doze (12) bolsistas de iniciação a docência que são distribuídos em turmas distintas de ensino fundamental e médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré, localizada no bairro do Marco (Belém – PA). O principal objetivo do projeto é desenvolver práticas alternativas para o ensino de ciências e biologia. O grupo também realiza reuniões semanais para planejamento e organização das atividades que serão realizadas na escola e na universidade que incluem a discussão de artigos acadêmicos direcionados ao ensino de ciências e biologia, como também sobre as teorias direcionadas à formação de professores.

O outro subprojeto do PIBID-Biologia, é intitulado de *tecnologias digitais e mídias nas aulas de ciências*, (no qual faço parte) possui atualmente dez (10) bolsistas de iniciação a docência que são distribuídos em turmas distintas de ensino fundamental e médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tiradentes I, localizada no bairro Batista Campos (Belém – PA). As atividades são divididas entre a universidade que é o local de desenvolvimento das reuniões semanas com o professor coordenador do subprojeto, onde são discutidas as percepções dos bolsistas da escola com as suas dificuldades e limitações para o trabalho docente e também é proporcionado um ambiente de debate sobre as teorias de formação de professores, através de artigos acadêmicos.

As principais dificuldades destacadas nas reuniões são o distanciamento entre a teoria abordada no curso de formação inicial e a prática desenvolvida na escola, falta de materiais didáticos satisfatórios e a falta de uma prática docente mais reflexiva, a qual é a principal dificuldade que os bolsistas manifestam nas reuniões. Soares e Sobrinho (2006) destacam em um de seus trabalhos uma perspectiva similar à apresentada pelos bolsistas. Os autores evidenciam que o processo de formação de professores é uma atividade extremamente difícil e complexa, por existir diferentes problemas que interferem nessa

formação como: “desvalorização social e financeira com o docente, distante relação entre a teoria vista no curso de formação e a prática que é a realidade escolar, falta de materiais didáticos, poucos cursos de atividades de formação continuada” (p. 4).

Na tentativa de superação dessas dificuldades o grupo elaborou o *Protocolo de Ação*¹³, que possui quatro etapas: 1º- O planejamento da aula que será desenvolvida na escola; 2º- A orientação com o professor coordenador e apresentação para o grupo, no qual se pensam as melhores estratégias que devem ser tomadas dentro do planejamento prévio do bolsista; 3º- Desenvolvimento da prática na escola e 4º- A reflexão da prática pedagógica, momento em que o bolsista analisa todos esses pontos e reflete de que forma toda essa trajetória contribuiu para a sua formação profissional com a produção de um artigo final na forma de relato de experiência.

Dentro dessas etapas, o planejamento e a reflexão são os pontos com maiores dificuldades por parte dos bolsistas, mas o planejamento e a reflexão tem grande importância para a ação pedagógica, pois através desses pode-se guiar os processos formativos até os objetivos almejados (ZUNINO E PIZANI, 1995). Apesar das dificuldades apresentadas, todos esses pontos são considerados importantes para o desenvolvimento de um profissional mais capacitado para sua profissão, pois a profissão-professor não se encontra estagnada no tempo e a sua evolução exige que os novos professores possuam novas competências, como a de planejar e refletir sobre a sua prática docente (PERRENOUD, 2001).

O nosso segundo ambiente de trabalho é a escola, onde se destacam as tarefas de acompanhamento da professora responsável nas turmas, realizando atividades pedagógicas de resumos didáticos, desenvolvimento e correção de exercícios, além de atividades avaliativas supervisionadas pela professora, como provas e seminários. A segunda frente de trabalho na escola é a execução das aulas que foram previamente planejadas pelos bolsistas e passaram pelo *protocolo de ação*. Destacável também dentro da escola é a importância do papel do professor supervisor nesse primeiro momento com os estagiários para compartilhar as suas experiências. Os professores que estão no início da sua profissão têm muito que aprender com um professor mais experiente que já atue na área, dessa maneira é atribuído grande valor ao conhecimento/saberes da experiência prática desses professores. Assim as atividades dentro da escola passam a ser uma importante oportunidade de aprendizagem da

profissão, no qual professores supervisores e licenciandos de iniciação a docência envolvem-se em atividades que requerem decisões conjuntas e um rever constante de suas práticas com o confronto de saberes e fazeres, favorecendo ambos em um processo mútuo de formação (BOLZAN & MILLANI, 2011).

O ambiente escolar torna-se um lugar impar de interação e construção de conhecimentos, como também um lócus de desenvolvimento profissional dos futuros professores. Devendo ser incluído como um espaço de formação contínua desde o início dos cursos de formação de professores. No cotidiano escolar que os docentes irão adquirir saberes essenciais para desenvolverem uma prática pedagógica eficiente (SOARES & SOBRINHO, 2006). Neste sentido, a formação inicial deveria estar articulada com a formação em serviço dos professores, para possibilitar a alternância entre as experiências práticas e a reflexão no espaço formativo universitário (LIBÂNEO, 2001).

A perspectiva do PIBID atende essa articulação entre formação inicial e em serviço dentro das escolas, proporcionando contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional. O PIBID foi o grande “divisor de águas” dentro da minha formação inicial, pois através desse projeto que pude entender melhor a complexidade da profissão professor, os grandes desafios da prática na escola, como também provocou a construção da minha identidade e identificação com a docência. Nesse caminho trilhado dentro da graduação percebi que ainda existem lacunas nesse processo de formação, destacado principalmente a contradição dos “pseudobacharéis”, como enfatiza Schnetzler (2000, p. 20) “os cursos de licenciatura em química, física e biologia são, na sua essência, é um bacharelado ‘contaminado’ com algumas disciplinas pedagógicas”. Outra lacuna é o pouco tempo de estágio que o curso oferece, sendo insuficiente para fazer o licenciando participar da complexidade das escolas. Dentro dos quatro anos de curso, identifiquei também que os professores-formadores (a maioria) não nos vê como futuros professores de ciências biológicas e sim como biólogos, dando aos conteúdos uma valorização maior do que o próprio processo aprendizagem. Essa forma de abordagem não nos possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, que a nossa futura profissão vai exigir quando estivermos atuando como professores efetivos no desenvolvimento das nossas práticas pedagógicas.

As experiências que tive com planejamento, também na sua maioria foram proporcionadas pelo PIBID, pois classificamos como extremamente importante um futuro professor saber planejar, lidar com toda sua bagagem de informações, organizar de forma lógica seu conhecimento, selecionar e estruturar o que for necessário para dada aula. O planejamento dessa forma parece ser tão complexo e o é. Planejar não é preencher uma ficha burocraticamente, planejar envolve sua responsabilidade de ser professor, responsabilidade de um profissional que se comprometeu com a educação de um futuro cidadão. Assim que idealizo quando me proponho a planejar uma aula, penso de que forma essa aula terá um impacto na vida dos meus alunos. Proporcionando lhes experiências que possam ser importantes na sua vivencia social, essa forma de pensar também são heranças do PIBID.

O contato com o ambiente escolar me proporcionou um grande enriquecimento pessoal e profissional pelos saberes que desenvolvi. Tardif (2011) defende que “os saberes dos docentes são relacionais, isto é, são frutos das interações produzidas pelo docente no seu trabalho e em decorrência da sua atividade profissional” e um desses saberes é o saber experiencial, ao qual é o próprio docente no exercício da sua profissão começa a desenvolver esses saberes específicos que nascem da sua relação com o cotidiano e do conhecimento do meio e são por eles validados. Mostrando como é importante essa iniciação antecipada dos futuros professores na rotina das escolas.

No caminho da minha formação e prática docente ainda existe um longo percurso que preciso trilhar, mas hoje (depois do PIBID) me sinto mais competente quando entro em uma sala de aula, em relação a minha postura e como vou lidar com o conhecimento que preciso trabalhar com os meus alunos, como também ressalto uma grande transformação do que acreditava serem as minhas “verdades” sobre o que era ser professor e sua prática docente (bem simplista). Hoje percebo o quão complexo e importante é a profissão professor e sua prática. Não sei como ser o melhor o professor, pois acredito que não existe uma receita para tal feito, porem estarei sempre buscando o aperfeiçoamento e a transformação da minha prática docente para torna-la mais significativa para os meus alunos.

O PIBID contribuiu com um significativo desenvolvimento, mas ainda temos grandes desafios com a execução do projeto na universidade e na escola. Os projetos de

educação dentro do Instituto de Ciências Biológicas da UFPA, ainda tem pouco reconhecimento, pela própria valorização da área específica. Assim o grupo ainda necessita de um lugar próprio e adequado para elaboração das reuniões e atividades do grupo. Na escola enfrentamos grandes problemas estruturais e organizacionais que acabam inviabilizando muitas atividades que seriam realizadas com os alunos. Percebe-se também que alguns bolsistas ainda possuem uma resistência em superar o ensino tradicional, talvez sendo influência do próprio curso de formação no qual estão inseridos, essa dificuldade de superação desse ensino pode ser um dos inviabilizadores do processo de reflexão pela prática.

Apesar de todos os problemas enfrentados pelo grupo, já conseguimos consideráveis destaques com publicações de artigos acadêmicos em eventos fora do estado e a elaboração de uma monografia. Dentro os artigos, cinco dos quais já foram publicados são resultados de aulas que foram elaboradas e passaram pelo *protocolo de ação*. Os bolsistas nesses artigos, em forma de relato de experiência, refletem sobre todo o percurso que levaram até chegar nesse artigo final. Destacando o que deu certo, o que deu errado, o que precisa melhorar nas próximas atividades e como tudo isso contribuiu à sua formação docente. Outros dois já publicados destacam um debate mais teórico, sendo o primeiro sobre a contribuição dos espaços não-formais à formação inicial de professores de ciências e o segundo destacando problemas percebidos a partir das experiências do PIBID com suas contribuições. Dentro do grupo também já ocorreu uma elaboração de uma monografia, que surgiu justamente dessa articulação entre universidade e escola. A bolsista percebeu algumas atitudes dos alunos e alunas relacionados à sexualidade e então despertou o interesse em investigar como os professores tratavam a questão da sexualidade dentro de suas aulas, independente da disciplina que ministravam. Atualmente dentro do grupo tem mais cinco monografias sendo elaborado pelos bolsistas, com temáticas que vão desde a formação inicial, a formação continuada, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a importância dos espaços não-formais.

5. PIBID BIOLOGIA NA VOZ DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

A análise que será apresentada é uma continuação das ideias discutidas no capítulo anterior, no qual se buscou apresentar através dos documentos legais como a prática é entendida pelo programa PIBID. Em minha análise destaquei que o componente reflexivo na atuação prática dos futuros professores, é entendido como essencial para o desenvolvimento desses profissionais. Dessa forma podemos concluir pelos relatórios oficiais e trabalhos sobre o programa (ANJOS & COSTA, 2012; GATTI *et al*, 2014; SOARES & GALIETA, 2015; LUIZ & JUSTINA, 2015; SANTOS *et al*, 2016) que essa perspectiva de reflexão na prática provocou uma valorização pelas instituições formadoras de professores e consequentemente seu acelerado crescimento em âmbito nacional.

Nesse capítulo procuro aprofundar as discussões sobre o PIBID, agora voltado para entender as significações que os participantes desse programa atribuem a sua participação no mesmo. Para isso foram analisados os depoimentos de cinco bolsistas de iniciação a docência, participantes dos dois subprojetos do curso de biologia. A forma de seleção dos bolsistas, de tratamento das entrevistas e a criação de categorias foram explicadas na metodologia desse trabalho¹⁴. Aqui se encontra o foco chave do estudo, que é analisar quais as contribuições do programa podem ser destacadas à formação inicial de professores de Ciências Biológicas, a partir das falas desses participantes.

As análises das entrevistas se direcionaram para o olhar dos bolsistas de iniciação a docência sobre o PIBID e com o tratamento das entrevistas chegamos a seis categorias de análises que foram agrupadas em pares por sua grande similaridade: Formação da identidade docente e a escolha da profissão, reflexão na prática e a relação teoria e prática, PIBID como formação paralela e elevação do nível do curso de formação inicial de professores.

5.1. IDENTIDADE DOCENTE E A ESCOLHA DA PROFISSÃO

As duas primeiras categorias que destacamos é a construção de uma identidade docente e a presença de um relato sobre a escolha da docência como profissão. O processo de construção da identidade de qualquer sujeito é entendido como um fenômeno social e não natural, no qual cada um cria e é criado por outros (MOLINA, 2014). O homem dentro dessa

ação construtiva é considerado um ser histórico e social, dessa forma, as mudanças, conflitos e incertezas são algumas das principais características à construção dessa identidade. O trabalho dentro desse contexto histórico-social é outro fator que influencia consideravelmente para essa construção. Vitória (2015) destaca que “o trabalho como constituição do sujeito, será indispensável na relação do trabalho docente com a identidade desse profissional” (p. 195), assim o próprio convívio com outros profissionais dentro do seu trabalho pode intensificar esse processo de construção. No momento em que o sujeito se iguala e diferencia com os outros profissionais do seu convívio, ocorre uma mudança do seu perfil individual proporcionado pelo perfil do grupo em que está inserido.

A produção dessa identidade é entendida como resultado dos múltiplos movimentos que ocorrem dentro de suas atividades profissionais, ou seja, é construída “no ser, estar, fazer do indivíduo, valores, atitudes, ações que moldam o comportamento” (VITÓRIA, 2015, p. 196). As características apresentadas são importantes para entender o processo de construção da identidade docente. Baseado no próprio entendimento da importância do trabalho, a modelagem dessa identidade não pode ser desvinculada da atuação prática, pois lá que os futuros professores entenderão o próprio contexto histórico e cultural da sua profissão. Contribuindo significativamente para sua identificação e futura prática docente.

No discurso dos bolsistas pude perceber que essa aproximação antecipada do seu local de trabalho, os possibilitou maior identificação pela profissão. Na própria fala dos licenciandos também já se percebe uma autoafirmação de se assumir um profissional docente, com todas as suas responsabilidades como relata o bolsista Y, quando fala da profissão de ser professor: “sendo uma profissão que lida diretamente com a formação de opiniões e também conhecimentos de caráter técnicos. Então temos uma responsabilidade muito grande”. Os relatos dos licenciandos nos remetem as discussões levantadas por Guarnieri (2005) e Tardif (2011) que destacam o fato de se construir professor no local do exercício profissional. As ideias dos autores evidenciam que o próprio processo de aprender a ensinar nesse local é motivo determinante para essa construção da identidade profissional; também esse processo proporciona o surgimento de novos saberes que pode mantê-los motivados dentro da sua atuação prática. Essa indicação foi percebida no discurso dos cinco bolsistas, mas destaco principalmente os seguintes:

O PIBID me proporcionou ter esse contato mais próximo com o ambiente escolar, com os alunos, me permitiu desenvolver atividades dentro da sala de aula, ministrar aulas e dinâmicas. Isso me fez aproximar ainda mais do meu objetivo que é ser um professor, ser um profissional na área da educação e na área de ensino de biologia. (Bolsista G).

Depois que entrei no PIBID e tive contato com a escola, foi crucial para ver como era o ambiente escolar e decidir de fato que era aquilo que eu queria. (Bolsista L).

Hoje repensando tudo que já vivenciei no PIBID e as experiências que tive. Eu me vejo como professora da educação básica e atuando na área do ensino de ciências, isso é o que decidir fazer da minha vida. Hoje, eu valorizo muito a minha profissão e depois de muito pensar é assim que eu me enxergo, como professora de Biologia (Bolsista C).

A identificação com a própria profissão e as experiências vivenciadas no PIBID possibilitou o surgimento de maior responsabilidade e valorização da sua profissão, como explica a bolsista C: “fato de toda essa vivência me fez entender o quão é importante o ensino e não posso de maneira nenhuma entender isso como um ‘quebra-galho’”. A bolsista vai além e explica que quando se escolhe a profissão com esse intuito, provoca um grande impacto negativo sobre a profissão, “porque quando você não entende o que é ser professor, se forma, não consegue outra coisa e escolher ser professor como um ‘quebra-galho’, você desvaloriza o trabalho docente e o quanto isso é importante para a sociedade”. A autora Chakur (2009) relatando suas experiências como professora formadora faz alguns destaques que se aproximam do ponto de vista da Bolsista C. Primeiramente a autora lamenta a forma de pensar que a maioria dos alunos tem quando entram no curso de licenciatura. Segundo as suas experiências, evidencia que os alunos ainda veem muito a educação como “bico”. Relata ainda que uma das suas principais lutas é fazer seus alunos entenderem o professor como um profissional de ensino e não aquele que “quebra-galho” ou que faz “bico” dentro da educação. Três fatores contribuem para esse entendimento da profissão de professor como “bico”: primeiramente a formação de professores ainda muito ligada com a formação do pesquisador na área específica, o segundo motivo é a recente história da formação de professores em nível superior e o terceiro é baixo status social da profissão professor (SUCUPIRA, 1969; MELLO, 2000; SAVIANI, 2009; SOUZA, 2011).

Chakur (2009) ainda destaca outro termo relacionado a essa discussão que é a *profissionalidade do professor*, segundo seu entendimento é o aspecto real profissional, ou

seja, quando o docente se assume como um profissional do ensino. Dessa forma, não é simplesmente a formação inicial que irá capacitar para ser professor, ou que essa formação inicial será capaz de fornecer as competências necessárias ao profissional docente. Para realmente assumir essa *profissionalidade do professor*, necessitará de um bom tempo dentro de sua atuação profissional para que os futuros professores pudessem assumir a responsabilidade desse papel. As conclusões da autora quando destaca a permanência dentro do local de trabalho para desenvolvimento dessa responsabilidade, se aproximam dos intuitos do programa PIBID. O Programa destaca essa intensão de levar os futuros licenciandos para dentro do convívio escolar e assim poderia alcançar o que é proposto pela autora, como já se percebe na fala da Bolsista C: “o quão é importante o ensino e não posso de maneira nenhuma entender isso como um ‘quebra-galho’”.

Além dessa percepção de responsabilidade, as experiências dentro das escolas lhes proporcionaram outras significações sobre a atuação docente, no qual destacam principalmente uma mudança de postura e um entendimento da complexidade da profissão professor:

O PIBID contribuiu na forma de perceber o ensino e a educação. Fez com que mudasse a forma como enxergava. Quando entrei aqui, ensinar biologia era só saber os conteúdos. Se eu soubesse tudo de biologia seria um bom professor, mas com o tempo e com essa vivência do curso com o PIBID. Fui começando a perceber que ser um bom professor e ensinar biologia é muito mais do que isso, de saber os conteúdos. (Bolsista G).

A visão inicial do bolsista se aproxima do que comumente se entende como paradigma tradicional de ensino. Nesse paradigma o estabelecimento de funções pré-determinadas para professores, alunos, metodologias e a escola é sua principal marca. Os conteúdos conceituais também tem grande destaque nessa abordagem, pois os profissionais de ensino deveriam ter um amplo domínio desses conteúdos para se estabelecerem como excelentes profissionais. Entretanto, o advento da sociedade do conhecimento¹⁵ pôs em cheque esse paradigma tradicional de ensino. O paradigma tradicional pela sua forma mais engessada se mostrou insuficiente para atender as novas competências de ensino e aprendizagem dos futuros professores voltada a essas transformações, tornando necessária a busca de outras formas para atender as novas necessidades formativas (OLIVEIRA, 2015).

Quando o bolsista destaca que começa “a perceber que ser um bom professor e

ensinar biologia é muito mais do que isso, de saber os conteúdos”, se aproxima do que se defende como o paradigma da complexidade da formação de professores. O paradigma propõe a ideia de proporcionar aos discentes universitários uma verdadeira mudança de seus pensamentos. Nessa abordagem os futuros docentes devem entender o mundo como algo mais dinâmico, como um mundo que autoproduz. Destacando que essa complexidade poderia proporcionar o ganho de uma maior liberdade de pensar e agir, diferente do paradigma tradicional que já estabelecia as funções de cada sujeito.

Dentro os pressupostos do paradigma da complexidade, destacam-se o aprender a aprender, prestar atenção, fazer boas perguntas, ter acesso à informação, o saber pode mudar e os conhecimentos serão adquiridos com uma estrutura igualitária. Os papéis dos professores e dos alunos tomam outro significado, não existindo uma hierarquia de poder, mas a ideia de que esses devem ser sujeitos autônomos e que trabalhem em conjunto na busca de uma aprendizagem mais significativa. Preocupando-se com esse ambiente de aprendizagem e encorajando a participação da comunidade nesse processo, pois se entende que a educação dura à vida inteira e não somente dentro das escolas (OLIVEIRA, 2015). Esse paradigma teve seu grande clímax de discussão na década de 90, mas alguns de seus pressupostos lembram as ideias de autores que eram antes dessa década como Dewey (1971 apud GALIANI & MACHADO, 2002), Stenhouse (1975 apud LÜDKE, 2001) e Schön (1995), Zeichner (2008) pertencente a esse período.

Os argumentos apresentados pelos discentes desde a identificação, entendimento e valorização do docente tem uma forte aproximação do objetivo II do PIBID, no qual com esse estreitamento entre o licenciando e o ambiente escolar pudesse provocar nos futuros professores essa *valorização do magistério*. Essa valorização provocou consequentemente o entendimento de como o professor é essencial à melhoria da educação. Na busca de melhores condições para atuar de forma mais eficaz e para alcançar os resultados dentro e fora das salas de aula. Assim o aspecto da responsabilidade social de ser professor também foi destacado: “No PIBID a gente aprende a entrar em uma sala de aula para trabalhar com um aluno em uma perspectiva de ensino que esteja voltada para vida social dele, para uma formação mais cidadã” (Bolsista L). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (CNE/CP 009/2001) evidencia a necessidade de formar professores que

desenvolvam nas escolas um ensino que instigue “a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política” (p. 9). Assim o PIBID está contribuindo também para o desenvolvimento desse profissional docente que atenda as necessidades formativas de seus futuros alunos.

Em relação à forma dinâmica da sua futura profissão, também foi destacada pelos bolsistas:

Tem que saber as questões relacionadas à prática docente, a forma como trabalhar determinado conteúdo, como lidar com os alunos, a forma como lidar com a diferença que existe dentro da sala de aula, tentar reconhecer as características dos alunos, o ambiente em que eles estão inseridos, então tudo isso são contribuições do PIBID. (Bolsista G).

Freitas (2012) em seu trabalho, *a função social do professor: concepções em conflito*, traz pontos relevantes sobre qual é a função social do professor, no qual se aproxima dos relatos dos bolsistas L e G que foram descritos. A autora destaca que os movimentos sociais da educação trazem uma concepção que vislumbra uma educação de qualidade para todos. Tendo como foco principal a formação humana em todos os seus sentidos, de acordo com essa perspectiva o professor é quem deverá construir seu trabalho e o seu conhecimento. Dessa forma a formação não tem como fim o mercado de trabalho, mas o desenvolvimento humano se aproximando do relato do Bolsista L: “trabalhar com um aluno em uma perspectiva de ensino que esteja voltada para vida social dele, para uma formação mais cidadã”. Para isso o professor não pode ser um simples reprodutor de conteúdos prontos e cumpridor de tarefas, necessitando de uma atitude intelectual por parte desse profissional. Essa atitude intelectual se traduziria na produção, seleção e organização dos conhecimentos que serão necessários aos seus alunos. Então, baseado nessa perspectiva o professor deveria ser consciente politicamente e tendo a dimensão da importância de sua ação na sociedade.

5.2. REFLEXÃO NA PRÁTICA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Outras duas categorias que se destacaram foi o processo de reflexão na prática e a relação entre a teoria e prática. O movimento reflexivo foi um dos pontos mais discutidos durante a elaboração dessa pesquisa. Esse movimento a partir da década de 90 ganhou

substantial força na formação e desenvolvimento das atividades docentes nas escolas (SCHÖN, 1995; PIMENTA, 1996; HYPOLITTO, 1999; LÜDKE, 2001; FILHO & QUAGLIO, 2008; NÓVOA, 2009; SANTOS *et al*, 2009; FAGUNDES, 2016). Algumas formas à ampliação dessa reflexão foram sendo descritas na literatura ao longo do tempo. Uma das principais é a reflexão coletiva como forma para conferir aos professores um desenvolvimento mais autonomia de ação, criatividade e criticidade com as suas atividades (ZEICHNER, 2008). Assim, o movimento de reflexão dentro do PIBID, tem relação direta como os coordenadores de área conduzem as atividades nos projetos que são responsáveis. A forma como os coordenadores entendem essa dinâmica formativa, também pode ser um fator de considerável influência nas perspectivas dos bolsistas. Nos dois subprojetos do PIBID-Biologia se percebeu esse contínuo trabalho em grupo, no qual segundo os relatos dos bolsistas pode possibilitar e ampliar o desenvolvimento de seus participantes; destacarei a fala de um bolsista de cada subprojeto para evidenciar esse trabalho em grupo:

Outro destaque do nosso grupo é o *protocolo de ação*, no qual temos que elaborar um plano de aula e esse plano tem que ser analisado pelo grupo. Ver as importâncias para a respectiva turma, posteriormente desenvolvemos a aula na turma e em seguida na universidade, nós refletimos sobre o que fizemos na sala de aula, com aquele planejamento. Então isso é muito importante, pois possibilita que nós possamos ver os nossos erros e aquelas coisas que foram positivas durante a aula e isso faz com que amadurecemos muito durante todo esse processo. Finalizando tudo isso com um artigo na forma de relato de experiência, pautado na teoria. (Bolsista L).

As nossas atividades do grupo é composta pelas reuniões semanais na universidade para discutirmos as atividades que serão tralhadas tanto aqui na universidade como na escola. Planejamos as dinâmicas, as aulas e dividimos os bolsistas para ver que vai apresentar determinado tema. Os artigos e apresentações de temas somente ocorrem aqui na universidade, mas as aulas, dinâmicas, jogos e práticas são primeiro apresentados aqui para o grupo e as professoras, depois são ministradas na escola. O retorno dessas aulas que são ministradas na escola é apenas apresentado os resultados para o grupo, com as nossas impressões sobre aquela atividade que foi desenvolvida na escola. (Bolsista G).

Dessa forma o próprio trabalho em grupo pode intensificar o desenvolvimento individual de cada participante. O contato com esses múltiplos ambientes formativos e pessoas pode influenciar no processo de reflexão e mudança, se aproximando do que Zeichner (2008) defende como *reflexão como prática social*, no qual os problemas passam a

ser compartilhados com todos daquele grupo e conseqüentemente possuem a mesma perspectiva de trabalho, para solucionar aquela problemática individual. Possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades que ajudarão quando esse docente voltar a se deparar com a mesma situação ou situações similares em um contínuo processo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1995).

O processo de reflexão na e sobre a prática também provocou outras significações positivas para os licenciandos. Destacaram que a partir do momento em que começaram a ir para dentro das salas de aula, tiveram um melhor entendimento de como desenvolver os conteúdos que estavam apreendendo na universidade. Como também relataram que, tiveram uma compreensão mais rápida do que estavam sendo trabalhado pelos professores formadores, como relata a Bolsista S sobre as teorias apresentadas na universidade: “começam a fazer sentido algumas teorias, aquelas que muito das vezes ficavam vagas quando eram discutidas na universidade”. A bolsista explica o motivo dessas teorias começarem a fazer mais sentido, segundo suas perspectivas: “quando você vai para prática é completamente diferente. Você começa a ter certeza das ideias que anteriormente eram vagas”. A relação que é a bolsista faz entre o conhecimento teórico e prático é extremamente significativo, pois destaca mais uma vez a importância dessa formação prática o quanto antes no processo formativo dos futuros professores, como forma de melhorar o seu processo de aprendizagem.

Entretanto não podemos fazer uma simples simplificação do ambiente escolar, como apenas o local de aplicação das teorias que são produzidas na universidade (ZEICHNER, 2008). Cunha e Prado (2007) já afirmavam que o professor quando entende, pesquisa e analisa sua prática dentro do seu ambiente de trabalho, se torna um produtor de saberes que são as próprias *teorias práticas dos professores*. Então devemos olhar de forma mais crítica e igualitária entre esses ambientes de similar importância para o desenvolvimento formativo dos professores, pois o ambiente escolar também é um lócus de criação de teoria. Silva (2002) analisando esse debate sobre teoria e prática na atuação dos professores. Explica que o foco principal dos professores é o processo de ensino-aprendizagem, sendo essa a ação prática dos docentes. Então quando se pensa como chegar aos objetivos, como irão proceder, os conhecimentos que serão necessários e as finalidades. Os professores estão criando uma

explícita relação teórico-prática, ou seja, quando se tem essa intencionalidade e os conhecimentos, os docentes estão criando uma base teórica para suas ações. Sendo também uma atividade prática quando se destaca a intervenção e a transformação dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a prática docente é o resultado da articulação entre as atividades teóricas e práticas, na qual uma fortalece a outra para garantir a máxima eficiência para o trabalho do professor.

Sobre as disciplinas desenvolvidas na universidade, principalmente as disciplinas pedagógica, os bolsistas também destacaram que se tornaram mais acessíveis o seu entendimento:

Estou no PIBID, então eu consigo fazer uma associação com o que estou vendo nas disciplinas dentro da faculdade. Consigo enxergar os que os professores estão me colocando, consigo enxergar as teorias na prática, consigo enxergar as correntes filosóficas e os problemas que eles trazem para a gente discutir em sala de aula. Eu consigo viver isso, ver isso acontecendo na prática, porque estou no meio escolar, estou vivenciando. (Bolsista C).

Depois do PIBID, as disciplinas pedagógicas se tornaram mais fáceis, porque já estava tendo um contato com aquela teoria que aprendi no PIBID, por meio das discussões que ocorriam nas nossas reuniões. Acredito que já estava meio que adiantado, entendendo melhor em relação as meus colegas. Quando o professor vinha para sala de aula e falava de certa teoria, os seus princípios, eu já tinha uma noção básica do que se tratava e poderia assim dar mais significado para mim. (Bolsista L).

Então, observa-se que essa formação mais prática iniciada mais cedo dentro do curso de formação de professores, pode possibilitar uma robusta e mais significativa articulação entre teoria e prática dos saberes que compõem a profissão professor. Como mencionado nesses relatos, tanto a teoria como a prática, que estavam apreendendo, foram importantes para proporcionar uma aprendizagem mais significativa de sua profissão.

Na literatura quando a defesa dessa formação mais prática dos docentes começou a tomar uma forma mais robusta, surgiram críticas a essa supervalorização do aspecto prático em detrimento do teórico. Outros autores (LÜDKE & CRUZ, 2005; NUNES, 2001; TREVISAN & PEDROSO, 2012) como mencionado nesse trabalho, justificavam uma postura de equilíbrio, pois acreditam que os dois aspectos são importantes na formação dos docentes. Os próprios documentos oficiais (LDB, Pareceres, PPP) e na voz daqueles que debatem sobre a formação docente, se percebe essa defesa de que os cursos de formação de

professores já deveriam ter se voltado para prática dos docentes. A finalidade era proporcionar essa integração entre ela e a teoria, pois um grande problema dessa formação, que ainda se estabelece, é a forma de produção de conhecimento. Hoje necessita de novas formas dessa produção no interior dos cursos de formação, em que esse esteja vinculado à escola e que assim possa buscar a superação desse problema que tanto contribui para certa incapacitação dos futuros professores. Um dos bolsistas observando esses múltiplos aspectos formativos em que está inserido, reflete sobre essa discussão e chega a seguinte conclusão, se aproximando dos debates apresentados:

O contato antecipado com a prática docente é o melhor caminho para a formação. Sendo concomitante o conhecimento teórico e prático. Eles dois se unem, se encaixam e tornam a sua formação mais significativa, mais substancial, mais encorpada. Você não fica somente no âmbito da teoria ou só no âmbito prático, se unem as duas coisas e esse é o melhor caminho, a melhor contribuição do PIBID. (Bolsista C).

Quando se destaca o processo de reflexão dentro da prática das escolas, no que Schön (1995) classificou como um processo dinâmico de ação-reflexão-ação, as contribuições que o programa trouxe para aquele ambiente foram diversas. Os bolsistas destacaram mudanças desde seu processo autoformativo pela convivência com professores e alunos, como também mudanças na própria postura dos docentes supervisores: “o próprio convívio com a professora também provocaram mudanças nela, percebi que ela começou se empenhar mais em buscar um ensino melhor para seus alunos.” Explica o Bolsista G. As mudanças também foram percebidas nos alunos que acompanhavam:

Uma pequena mudança pode ser percebida pelos interesses dos alunos. Os alunos interagem mais contigo ou até mesmo com a própria professora, pois esse movimento de participação não exclui a professora. Muito pelo contrário, ela pode estar muito envolvida junto contigo e isso melhora até a relação professor-aluno. (Bolsista S).

A relação entre bolsista e alunos da escola é muito boa. Tem vezes que fazemos atividades aos sábados, então os alunos vão participar das atividades e das aulas, mesmo sabendo que são os bolsistas que irão ministrar. Participam das aulas, respeitam os bolsistas, dificilmente eles fazem bagunça nas salas quando os bolsistas estão lá apresentando ou ministrando aulas. Ficam bem atentos, são bem respeitosos em relação a isso. (Bolsistas G).

Com essa formação mais dinâmica proporcionada pelo PIBID, às perspectivas dos bolsistas foram além, destacando nas suas percepções que o ensino se tornou extremamente

dinâmico. Com isso necessita do uso de diferentes metodologias para alcançar o objetivo maior que é o ensino-aprendizagem: “não é um mero projeto que vai ser voltado para ir para sala de aula passar conteúdo para os alunos. Pensando nisso aprendemos a montar aulas diferenciadas, a maioria das nossas aulas não são expositivas” (Bolsista L). Com a percepção que suas aulas precisam de outras abordagens que deixe o ensino e a aprendizagem do ensino de ciências mais acessível para os alunos, o bolsista destaca quais são as abordagens que segundo a sua experiência pode tornar o ensino mais significativo: “são aulas que a gente trabalha abordagem como: CTS, abordagem por competências e a abordagem multicultural. Essas são abordagens que estão mais voltadas para o lado social e tem uma grande influencia na vida do aluno”.

As abordagens destacadas pelo bolsista são consideradas atualmente umas das mais relevantes e significativas para o ensino de ciências (Biologia, Química, Física e Matemática). Teixeira (2003) destaca que o ensino de ciências ainda é trabalhado, na maioria das vezes, com uma carga extremamente de conteudismo, excessiva memorização de algoritmos e terminologias, descontextualizados e ausência de articulação entre as disciplinas, o que o torna totalmente defasado às exigências da sociedade atual.

Dessa forma, necessita-se do uso de novas abordagens educacionais que torne o ensino de ciências mais significativo, como as destacadas pelo bolsista L. A defesa do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), abordagem por competências e a abordagem multicultural seria uma forma de abandonar o ensino canônico de ciências para uma educação científica voltada a cidadania. Especificamente o ensino através do enfoque CTS tem como intuito contribuir para uma educação científica e tecnológica dos estudantes, para proporcionar a esses a construção de conhecimentos, habilidades e valores que possibilite tomarem decisões responsáveis sobre a tríade ciência, tecnologia e sua ação na sociedade. (SOUZA, 2012; BETTENCOURT et al, 2014).

Nesse sentido o ensino pautado nesse enfoque tem como principio a contextualização de conteúdos e a interdisciplinaridade como impulsionadores das atitudes e valores humanísticos. Essas duas ações fazem com que a ciência passe a ser vista dentro da vida dos estudantes, com fatos e aplicações científicas que tenham maior relevância social e implicações sociais e éticas. Assim também se pretende despertar um maior interesse dos

estudantes pela própria ciência. (TEIXEIRA, 2003; SOUZA, 2012; BETTENCOURT et al, 2014). Então, a partir desse entendimento, entre os objetivos principais do movimento CTS está o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão por parte dos alunos e a compreensão de qual é o papel da ciência e qual a sua influencia na sociedade.

As outras duas abordagens destacam a construção de uma postura diferenciada pelos alunos, frente as suas ações sociais. Especificamente a abordagem por competência está ligada a uma demanda social, em que os alunos devem ser preparados às novas demandas e mudanças da sociedade. Para que possam assim desenvolver meios para aprender a realidade e não fiquem indefesos nas complexas relações sociais (PERRENOUD, 1999). Dessa forma as competências sempre estão ligadas a uma determinada prática social. Não sendo uma simples função que é dada, mas sim um conjunto de funções, posturas e ações que confere sentido e continuidade para o desenvolvimento de certas características particulares, chamadas de habilidades, que contribuem para o desenvolvimento pessoal dentro da sociedade.

A abordagem multicultural se destaca pela premissa de possibilitar a todos os grupos culturais a convivência em um mesmo ambiente, em que todos possuam um tratamento igualitário. Então uma educação multicultural seria “um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas” (GARCIA, 2013, p. 6), que tem a função de estabelecer a igualdade racial, respeito pela diversidade cultural, com o combate a toda forma de preconceito e discriminação, ou seja, essa abordagem educacional pretende reformular as instituições de ensino para possibilitar a todos os estudantes (independente de sua etnia, classe social ou gênero) oportunidades educativas igualitárias.

As abordagens destacadas pelo bolsista são comumente vistas como uma das formas de dar sentido à escola, na qual se pretende salvar uma forma escolar que está se esgotando frente às novas demandas sociais. Assim futuros professores destacando essas perspectivas como fundamentais para o desenvolvimento de seu ensino e aprendizagem, se mostra significativamente importante para mudar as formas tradicionais de ensino que comumente são desenvolvidas nas escolas.

5.3. FORMAÇÃO PARALELA E A ELEVAÇÃO DO NÍVEL DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Os bolsistas relataram também sobre o curso de formação de professores no qual estão inseridos. Nos relatos apresentados se percebeu que o PIBID assumiu um status de formação paralela dentro do próprio curso de formação inicial em que fazem parte. Nas concepções do PIBID, o programa não deveria ter esse caráter de formação complementar. Entretanto, na medida em os cursos de formação inicial (na sua maioria, talvez), ou principalmente no campo das ciências, são cursos muito direcionados às disciplinas específicas e por isso oferecem poucas oportunidades no campo da docência e mais no campo da própria pesquisa específica-experimental. Assim, um programa que se caracteriza como uma das poucas oportunidades para licenciandos ganharia um rápido destaque dentro desses cursos de formação inicial citados.

Pereira (1999) já destacava que as oportunidades voltadas mais à parte da pesquisa específica são heranças do modelo de formação técnica, no qual ocorre um prestígio pela formação específica das diversas áreas. Mello (2000) em consonância com as diretrizes nacionais à formação de professores e se referindo a esse debate destaca que a própria perspectiva formativa desses cursos de formação de professores é formar biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente se pensar em formar professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura.

Os próprios discentes percebem esse descompasso entre as oportunidades entre as parte específicas e à docência, o bolsista L relata: “O curso é um curso bom. Só não digo que ele é excelente para minha formação de professor, porque vejo que tem poucas atividades relacionadas com o ensino”. O bolsista vai além e destaca a importância do PIBID como único locus de apoio para os futuros professores: “Nós vemos um predomínio de atividades aqui dentro do curso voltado mais à área da pesquisa específica, tanto que existi vários laboratórios de pesquisa e o único projeto relacionado ao ensino que tem aqui é o PIBID”.

Sobre o entendimento do curso de formação inicial que fazem parte e a formação paralela proporcionada pelo PIBID, a bolsista C relata:

Minha avaliação do curso, no qual faço parte para minha formação docente é que infelizmente ele não suporta as necessidades da minha profissão.

Porque sei conteúdo, sei algumas correntes filosóficas do ensino de ciências, sei algumas didáticas, mas isso não é o suficiente e o curso deixa essas lacunas muito grandes. Acrescento mais, 70% da minha formação veio do PIBID, não estou desmerecendo meu curso, mas tem muitas lacunas que o PIBID de certa forma preencheu, não que ele fosse um solucionador de problemas.

O PIBID dessa forma acabou meio que tampando, preenchendo ou amenizando as lacunas deixadas nessa formação. Ele acaba tendo um papel de formação complementar, paralela, transversal daquela formação que o aluno tem na graduação. Moura (2013) em sua dissertação realizada com participantes do PIBID identificou que os bolsistas também destacaram essa função de formação paralela. Atribuíram ao PIBID à função que teoricamente deveria ser do estágio curricular supervisionado. Apesar de que o estágio e PIBID possuem funções semelhantes, o autor destacou que os laços desenvolvidos dentro do programa foram mais fortes e significativos para os futuros docentes. Baladeli (2015) em um trabalho similar que tenta relacionar PIBID e estágio supervisionado. Destaca que o programa não veio para substituir o estágio, mas que os impactos positivos do programa na formação de professores podem contribuir à revisão dos modelos de formação docente que são desenvolvidos nos cursos de licenciatura.

O papel oficial/legal do programa é fazer com que os licenciandos se aproximem do universo escolar de forma antecipada, o mais cedo possível no curso, já experimentem essa docência inicial:

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 2014, p. 63)

Entretanto na prática ele acabou assumindo outro papel de uma formação complementar. Inevitavelmente, os alunos acabam enxergando nele um complemento a sua formação e que às vezes esse complemento chega a oferecer uma formação superior em termos de prática, de teorias, de associação teoria e prática, do que o curso presencial consegue promover. Então legalmente o PIBID não tem essa obrigação de ser uma formação complementar, mas as experiências no nosso caso apontam nessa direção. Podendo ser observado nesse sentido nas seguintes falas dos bolsistas:

Uma coisa que não me deixa capacitado para atuar na educação básica é a falta de prática durante o curso. Precisamos de mais vivência em relação à sala de aula para nos tornar mais capacitado quando sairmos da faculdade. (Bolsista G).

Se não tivesse passado pelo PIBID, acredito que seria uma profissional deficiente, que teria que apanhar muito para poder aprender a ser professor. Teria que ser modelada de várias formas até ser uma boa profissional e acredito que isso requereria muito tempo e com o PIBID acredito que meus alunos irão ter muito mais sorte em me ter como professora, porque melhorei bastante. (Bolsista S).

O PIBID além de está assumindo esse caráter de formação paralela, também está mudando a própria dinâmica das licenciaturas e da educação no país. Gatti *et al* (2014) em uma de suas análises sobre programa destaca a importância do PIBID, no qual fala que “o PIBID está rescrevendo um novo capítulo na história da educação brasileira” (p. 6). Com todas as contribuições e a valorização do próprio curso, os licenciandos participantes começam a se dedicar mais nas atividades acadêmicas, assumindo a responsabilidade com a sua formação, caracterizando uma mudança postural significativa. Segundo os bolsistas, essas experiências contribuíram da seguinte forma:

A gente faz esse exercício, pois tem a prática profissional que iremos fazer, mas também vemos essa prática sendo refletida no nosso papel enquanto aluno. A participação no PIBID contribuiu para elucidar essas situações, ou seja, isso refletiu diretamente na minha produtividade como aluno em relação a trabalhos, seminários, provas das diversas matérias que a gente tem. Eu mudei a forma de estudar, como apresentar trabalhos, aprimorar mais ainda a minha oratória que é um fator importante. O PIBID contribuiu na minha produtividade acadêmica, mas também na minha evolução pessoal como aluno e futuro professor. (Bolsista Y).

No curso o programa me ajudou com a apresentação de seminários, me tornei muito mais maduro para apresentar um trabalho que necessite que eu vá lá para frente para fazer uma exposição. Também me ajudou a ter mais seriedade no curso. (Bolsista L).

Essa participação no projeto agregou nesse sentido a minha formação acadêmica, pois comecei a entender melhor, a participar mais das disciplinas pedagógicas e isso foi muito importante, assim como o interesse por essas disciplinas por já participar do PIBID. (Bolsista G).

O PIBID desde a sua implementação em 2007 até o último edital em 2013, sofreu consideráveis mudanças para o aperfeiçoamento e melhoria do programa. As mudanças foram baseadas nos seus primeiros resultados positivos nos anos iniciais e uma dessas mudanças foi direcionada para o próprio curso de formação inicial em que os bolsistas

fazem parte. Esse direcionamento pode se destacado como uma consequência da própria valorização e identificação dos licenciandos com a sua profissão. As mudanças dentro do programa proporcionaram uma adequação de seus objetivos, no qual foi dedicando um objetivo exclusivo para essa questão dos cursos de licenciaturas.

O objetivo III do PIBID destaca que o programa tem como intuito: “Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2016). Esse objetivo se aproxima de um das vinte (20) metas do PNE (Plano Nacional de Educação), na qual sua meta treze (13) é justamente direcionada à melhoria da educação superior em todos seus aspectos. Desde o incentivo para o aumento do número de Doutores e Mestres nas universidades públicas e particulares, como também o aumento do número de vagas para os cursos de nível superior. Em um ponto específico dessa meta (13.4), destaca a intensão de melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciatura (BRASIL, 2014). Dessa forma o programa PIBID também tem se destacado como um influenciador da própria dinâmica dos cursos de licenciatura em que tem projetos contemplados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou entender quais as contribuições o programa institucional PIBID, que possui uma essência extremamente prática, trouxe para os licenciandos participantes e pertencentes ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA. Para isso propus entender por diferentes fontes de informação essas perspectivas, desde os documentos do próprio programa, como também os que fundamentam a formação de professores e o próprio discurso daqueles que fazem parte desse programa. Acredito que esse seja o ponto chave dessa pesquisa, analisar as significações apresentadas por esses sujeitos.

Na análise das perspectivas que os bolsistas de iniciação a docência deram para o programa PIBID. Ficou clara a importância do programa no sentido de proporcionar a esses licenciandos uma iniciação antecipada à prática docência dentro das escolas da rede pública de ensino. Os discentes tendo a chance de ir para escola em semestre iniciais do seu curso, não dependendo dos estágios obrigatórios que ocorreriam somente na reta final de sua formação, puderam destacar maior entendimento do próprio processo de formação em que estavam inseridos. Essa aproximação com a escola mostrou-se extremamente significativa para ajudar os licenciandos na relação teoria e prática em que são expostos. Com essa articulação da teoria com a prática, os licenciandos também começaram a mostrar uma consciência ou conhecimento mais consistente dos problemas que estão relacionados ao exercício da docência.

Com a vivência no ambiente escolar, começaram a destacar seus olhares de mudança sobre o que é ser professor, a dinâmica da escola, os alunos, as metodológicas e as limitações que podem surgir nas suas práticas. Todo esse processo de mudança ocorre em um momento em que começam a dar a suas primeiras aulas e descobre o que é exercer a docência, elaborando os planos de aula, passando as avaliações e refletindo sobre sua prática docente. Começam a sentir a escola dentro do ponto de vista profissional.

As ações práticas do PIBID serviram para destacar também o quanto significativo essa formação mais prática e reflexiva pode contribuir para o desenvolvimento dos professores de formação inicial e continuada (tanto os professores das escolas de ensino básico, como das universidades com o ensino superior). Em relação à influência do PIBID

no curso de formação inicial de professores, podemos destacar dois pontos. Primeiro que apesar das reformulações curriculares desde curso no qual se desenvolve essa pesquisa ter mais de 15 anos, os objetivos que se pretendiam alcançar com essas mudanças, ficaram em grande parte perdidas ou se desenvolvem de forma tímida e lenta ao longo dos anos. Segundo ponto que podemos destacar é que pela falta de oportunidades maiores à formação docente, o PIBID acabou assumindo um status/lócus de formação reflexiva paralela ao curso em que os licenciandos participam. Dessa forma o PIBID acabou de certa forma tampando ou preenchendo uma lacuna deixada nessa formação.

Outros pontos que foram percebidos nessa pesquisa é que os licenciandos participantes do programa, pela própria vivência do que será sua futura prática docente, destacaram maior interesse para o campo da docência. Começando a entender um pouco mais a questão da licenciatura e tendo um real interesse pela profissão professor. Nessa mudança, a compreensão da prática docente e da profissão docente foi categoricamente evidenciada pelos participantes. Começando a entender e exercer mais a sua autonomia docente que podem ser relacionados ao estímulo que recebem para desenvolver uma prática voltada a ação-reflexão-ação.

O PIBID se mostrou significativo por evidenciar que essa formação prática e reflexiva atrelada à teoria é o melhor caminho para desenvolver a formação de futuros professores. Entretanto a dinâmica formativa assumida pelo programa deve ser levada em consideração para potencializar essa formação. O que se percebe é que o espaço de formação em conjunto e coletivamente, é um dos principais fatores que favorece o desenvolvimento de seus participantes. Assim, o programa ganha cada vez mais espaço nas instituições de ensino superior e está se tornando um elemento indispensável à formação de professor. Acredito que pela forma que esta se dando seu crescimento, o PIBID irá se tornar indispensável à formação docente. Justamente por causa dessa importância que ele acaba trazendo, dessa aproximação com o ambiente escolar e desse interesse dos alunos pela docência.

Com essa pesquisa não queremos desmerecer o curso de formação em que os licenciandos estão inseridos, mas queremos assim criar subsídios para se pensar em novas possibilidades e ações. Assim discutindo os processos formativos, as estratégias, as

metodologias e de certa forma a própria organização curricular que são desenvolvidas com esses licenciandos. Dessa forma, pensando em novas reorganizações que torne essa formação mais significativa à real atuação profissional desses futuros professores. Observando tudo que foi discutido nessa pesquisa, sobre as contribuições que o PIBID trouxe aos licenciandos de formação inicial de Ciências Biológicas. Finalizo essas considerações finais com o pensamento da autora Bernardete Gatti (2014), quando descreve que o programa “PIBID está rescrevendo um novo capítulo na história da educação brasileira” (p. 6).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301 – 309, 1999.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p.51-64, 2001.

ANJOS, Lucélia Carla da Silva dos; COSTA, Ideuvaneide Gonçalves. A contribuição do PIBID à formação docente. **II Seminário de Socialização do PIBID-UNIFAL-MG**, 2012.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A articulação teoria e prática nas políticas de formação dos professores para a educação básica: a competência como ferramenta para a formação do professor prático. **Anais do XVI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania**. vol. único, Aracajú (SE), p. 652. (CDD: 347/343), junho 2003.

BALADELI, Ana Paula Domingos. A profissionalização do professor na interface estágio curricular supervisionado e PIBID. In: **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 26 a 29 de outubro, 2015.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. 2º ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BETTENCOURT, Cátia *et al.* Implementação de estratégias Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS): Percepções de professores de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 19. n. 2, p. 243-261, 2014

BOLZAN, Doris Pires Vargas; MILLANI, Silvana Martins de Freitas. Docência e formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 16-31, 2011.

BRASIL. Decreto Nº 7.692, de 02 de março de 2012. **Diário Oficial da União**. Seção 1. nº 45. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Parecer CNE/CES 1301/2001. Brasília: **Diário Oficial da União, Seção 1, p. 25**, 05 de Novembro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP28/2001. Nova redação do Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: **Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31**, 02 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: **Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31**, 18 de janeiro de 2002.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES. Diretoria de formação de professores da educação básica - DEB. **Relatório de Gestão de PIBID, 2009 - 2014**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejamento a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.

CAVALLARI FILHO, Roberto. **Experiência, filosofia e educação em John Dewey: as muralhas sociais e a unidade da experiência**. 2007.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. Profissionalização docente: a necessária valorização do papel de professor. In: OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 111-119, 2009.

COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. **RepositóriUM**. Universidade de Minho. 2007.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar** - Editora UFPR, n. 30, p. 251-264. Curitiba, 2007.

DÍAZ, José Maria Hernández. **Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)**. 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educa em revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESCOLA, Joaquim José Jacinto. “Ensinar a aprender na Sociedade do Conhecimento”. **Livro de Actas – 4º SOPCOM**. 2005. Disponível em: www.bocc.ubi.pt < Acesso em > 19, Maio, 2017.

FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA – FNFi. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/fmfi> < Acesso em > 11, Fevereiro, 2016.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281 – 298. 2016.

FILHO, Armando Terribili; QUAGLIO, Paschoal. Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: multitemática** – Coordenação: Ilma Ferreira Machado. Ano VI, nº 9, p. 55 – Cáceres-MT: Editora Unemat. Jan./Jun. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Carmen Cunha R. de. A função social do professor: concepções em conflito. **Trabalho Necessário**, – www.uff.br/trabalhonecessario; ano 10, nº 15, 2012.

GALIANI, Claudemir; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A concepção de educação e democracia de Dewey**. Anais do IV ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul, novembro 2002.

GARCIA, Sônia Alexandra Braga. **Escola multicultural: a sala de aula como espaço de integração e inclusão social**. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. 2013.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, v. 29, p. 1-155. 2009.

GURGEL, Thais. O currículo dos cursos de pedagogia não prepara para a realidade escolar. **Revista Nova Escola**. Outubro de 2008. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/1377/curriculo-dos-cursos-de-pedagogia-nao-prepara-para-a-realidade-escolar> < Acesso em > 09, Abril, 2017.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. **In: 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.

HYPOLITTO, Dinéia. A formação do professor em descompasso com a realidade. **Integração: Ensino & Pesquisa & Extensão**. Ano IV, nº 14, p. 194 – 198. Agosto, 1998.

HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. **Integração: Ensino & Pesquisa & Extensão**, São Paulo, SP, v.5, n.18, p. 204 – 205. Agosto, 1999.

LEITE, Yoshie U. F. **A formação de professores em nível de 2º. grau e a melhoria do ensino da escola pública**. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Diálogo Educ.**, v. 6, n. 19, p. 51 -63. Curitiba, 2006.

LOPES, Sonia Maria de Castro. Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39): Formando Mestre segundo os princípios da Educação Renovada. **In: III Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE**. Curitiba. 07 a 10 de novembro, 2004.

- LOPES, Sonia Maria de Castro. Formação de professores do Rio de Janeiro durante o Estado Novo. **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 597-619, 2009.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- LUIZ, Cintya Fonseca; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. A construção da profissão docente no contexto PIBID/Biologia. In: **Atlanta. Jornal de Educação e Desenvolvimento**. Em <http://atlanta.eumed.net/profissao-pibid/>, Março de 2015.
- MARANGON, Cristiane. Lawrence Stenhouse: O defensor da pesquisa no dia-a-dia. **Nova Escola** - setembro, 2003.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MOLINA, Márcia Cristina Gomes. A construção de identidade do sujeito mediante as transformações da globalização. **ITPAC**. v. 7, n. 2, abril de 2014.
- MOURA, Eduardo J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2013.
- NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009.
- NEVES. Carmen Moreira de Castro. 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.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.
- NUNES, Célia Maria Fernandes *et al.* A Formação de Professores na UFOP: Analisando os cursos de Licenciatura. **Letras**, v. 4, n. 3/06, p. 4, 2005.
- OLIVEIRA, Marlene de. O paradigma da complexidade na prática pedagógica do professor universitário. In: **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 26 a 29 de outubro, 2015.
- OLIVEIRA, Sued Silva de. **O lugar da pesquisa na formação de professores de ciências**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Revista pedagógica, n. 17, p. 8-12. Porto Alegre, 2001.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. **Reestruturação curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas**. Disponível em: www.ufpa.br/icb/ < Acesso em > 10, Janeiro, 2017.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.
- SANTOS, Aretura *et al.* Professor reflexivo: gênese e implicações atuais. **Educação em foco**, v. 11, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc054.pdf> < Acesso em > 22, Dezembro, 2016.
- SANTOS, Marcia Zschornack Marlow *et al.* O PIBID e a Formação de Professores de Ciências Biológicas da URI, Santo Ângelo, Brasil. **Interacções**, v. 11, n. 39, 2016.
- SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de Experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências**. 2013.
- SANTOS, Renata de Souza; FRISON, Marli Dallagnol. O professor pesquisador: as contribuições da pesquisa-ação como proposta metodológica na mediação da prática docente. **Salão do Conhecimento**, v. 2, n. 01, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. v. 2, p. 77-91, 1995.
- SCHNETZLER, Roseli P. O Professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. IN: **Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens**. Campinas, R. Vieira/UNIMEP, 2000.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Articulação Teoria e Prática na Formação de Professores: A Concepção Oficial. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SOARES, Maria de Fátima Cardoso & SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **A docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a mobilização do saber experiencial**. Artigo publicado em evento sobre educação. GT, v. 3, 2006.

SOARES, Viviane de Mendonça; GALIETA, Tatiana. A construção da identidade docente de licenciandos em Biologia: análise de relatórios individuais do PIBID. In: **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.

SOUZA, Fábio Lustosa. Uma contribuição teórica da utilização da abordagem CTS no ensino de ciências. **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. v. 9, nº 17, p.109-121, 2012.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. Desvalorização social da profissão docente no cotidiano na escola pública no discurso do professor. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 7 a 10 de novembro, 2011.

SOZO, Martha Luci Maria; POÇAS, Jaqueline de Menezes Rosa. Para pensar as pesquisas sobre formação de professores e os saberes docentes. **ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, v. 9. 2012.

SUCUPIRA, Newton. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. v. 51, p. 260 – 276. Abr./Jun., 1969.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de Educação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. v. 51, p. 260 – 276. Abr./Jun., 1969.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. A Educação Científica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do movimento C.T.S. no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**. v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003

TREVISAN, Amarildo Luiz; PEDROSO, Eliana Regina Fritzen. A epistemologia da prática na formação de professores e suas consequências na relação teoria e prática. **ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, v. 9. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VITÓRIA, Leandra Moreira Gomes. A Formação da Identidade Docente. **Anuário de Produções Acadêmico - Científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia**. v. 3, n. 3, p. 188-211, 2015.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 97, p. 535-554, 2008.

ZUNINO, Délia L. & PIZANI, Alicia P. **A aprendizagem da língua escrita na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

8. ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Direcionado aos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará (UFPA), participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) – Biologia. Este instrumento é parte integrante de uma pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso do discente Carlos Renato Gonçalves dos Santos que investiga; as contribuições do PIBID para formação inicial de professores de Ciências Biológicas.

As respostas serão confidenciais e utilizadas única e exclusivamente para fins do objetivo desse trabalho, sendo garantido o sigilo das informações obtidas. Fica garantido ao participante o acesso a estas informações a qualquer momento.

Fui igualmente informado (a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento, a qualquer dúvida relacionada à pesquisa, da liberdade de não participar no estudo, da segurança do sigilo e do caráter confidencial das informações. As dúvidas sobre este trabalho podem ser dirigidas ao e-mail: carlos.renato.bio@gmail.com.

Data:

Nome do Discente:

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

1. Por que você escolheu a licenciatura?
2. Como você avaliaria as contribuições do curso de formação de professores no qual faz parte a sua formação profissional?
3. Quais os motivos/fatores que levou você a participar de um projeto de formação como o PIBID?
4. Qual o tempo (período) que participou do PIBID?
5. Quais as contribuições que a participação no projeto agregou a sua formação acadêmica?
6. Como enxerga as perspectivas de atuação profissional futura?
7. Já teve outras experiências de projeto de ensino no curso?
8. O PIBID contribuiu para você decidir sobre o exercício da atuação profissional futura? De que forma? Ou Por que não?
9. Que contribuição o PIBID pode trazer à prática de ensino de Biologia?

9. NOTAS FIM

¹ O final do século XIX e início de século XX foi um período de grande mudança política, econômica e social. O mundo ocidental passava pela transição da hegemonia para a crise do capitalismo industrial que culminou com a “quebra” da bolsa de Nova Iorque, em 1929. Esse fato causou grande impacto mundial, influenciando na economia que provocou proporcionalmente um aumento da diferença das classes sociais. A escola nesse contexto de incertezas começou a ser vista como espaço de transformação da realidade social, sendo um ambiente de libertação da ignorância, da miséria e da opressão. A forma tradicional de ensino não supria mais as carências sociais, necessitando de um ensino voltado para favorecer o desenvolvimento democrático dos cidadãos (FREIRE, 1967).

² A pedagogia não diretiva propõe um modelo em que o professor venha interferir o mínimo possível nas atividades dos alunos. Nessa pedagogia se acredita que o aluno já traz um “saber, ou uma capacidade de reconhecer que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou ainda, recheiar de conteúdos” (BECKER, 2012, p. 17). É baseado na ideia do *laissez-faire*: deixar fazer, ou seja, o aluno deve ser livre para escolher o que quer fazer e essa escolha é considerada boa. A epistemologia que fundamenta essa abordagem pedagógica é a apriorista, na qual defende que todo ser humano já nasce com o conhecimento programado na sua herança genética, que serão despertados com o passar das fases de amadurecimento.

³ Em 1966, Stenhouse assumiu a direção do projeto *Humanities Curriculum Project*, no qual teve a oportunidade de desenvolver estudos sobre o currículo das escolas secundárias, nesse projeto procurou incorporar algumas de suas inquietações que trouxe da sua própria prática docente, já tinha lecionado no ensino básico, destacava “o direito do aluno ao saber, a conexão dos conteúdos com o conhecimento de mundo e a importância do diálogo como método pedagógico” (DIAZ, 2011, p. 662).

⁴ Trecho retirado na íntegra de documentos que descrevem a biografia dessa faculdade. “Em 20 de janeiro de 1939, o Decreto n.º 1.063, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e o Ministro Gustavo Capanema transfere os cursos da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Em 27 de março do mesmo ano, o Ministro encaminha ao Presidente o projeto de decreto-lei, organizando a Faculdade Nacional de Filosofia. Na exposição de motivos, assinala que ela ‘representa sem dúvida um dos mais seguros e decisivos passos, tentados em nosso país, para o fim de dar à educação e à cultura nacionais solidez e elevação’.” (FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA – FNFfi, disponível em www.fe.ufrj.br/fnfi).

⁵ Disponível em CPDOC/PGV. Ref: AT pi I.E. 1932.00.00, arquivo Anísio Teixeira.

⁶ Conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar (SAVIANI, 2009).

⁷ Conteúdo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009).

⁸ O site oficial pode ser acessado pelo link: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid

⁹ Pode ser encontrado dentro do Decreto Nº 7.692, de 02 de março de 2012 no Diário Oficial da União, na Seção 1. nº 45.

¹⁰ O programa quando se iniciou em 2007 possuía seis (06) objetivos direcionados principalmente a formação inicial dos licenciandos de iniciação a docência. Com as suas atualizações e o aumento de sua área de alcance, em 2016 os novos documentos apresentam o programa com nove (09) objetivos que incorporavam os objetivos iniciais com o acréscimo de objetivos direcionados para a formação contínua e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica das escolas públicas.

¹¹ O IV Encontro Institucional do PIBID-UFPA foi realizado nos dias 10 e 11 de março de 2016, no Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ) da UFPA no campus Belém. Nesse encontro todos os subprojetos do PIBID dos diversos campi da capital e do interior se reuniram com os objetivos de socializar as diferentes propostas desenvolvidas pelos subprojetos no âmbito da UFPA e para proporcionar intercâmbio entre coordenadores e graduandos bolsistas, identificando nas experiências de ensino suas problemáticas e os modos como encontram soluções e apropriações no desenvolvimento da iniciação à docência em diferentes níveis de ensino, no sentido da reflexividade sobre as práticas de ensino, de extensão e de pesquisa em educação.

¹² Esse estudo foi realizado com currículos e professores do curso de pedagogia.

¹³ É um conjunto de ações que o bolsista deve fazer que envolve o planejamento, a orientação, o desenvolvimento da prática e a reflexão, com a produção final de um artigo.

¹⁴ De forma mais detalhada pode ser encontrado no capítulo 3.2. denominado: *O estudo dos participantes do PIBID*.

¹⁵ A sociedade do conhecimento está intimamente relacionada às grandes mudanças tecnológicas e informacionais que ocorreram nas últimas décadas. Essas mudanças provocaram uma reestruturação dentro da política, da cultura, da organização social e conseqüentemente do processo educativo (ESCOLA, 2005). Com o domínio dessas tecnologias da informação e comunicação, perceberam-se a criação de novos espaços de construção do conhecimento. Dessa forma, além da escola, também a empresa, a residência e o espaço social tornaram-se educativos. “Cada dia mais pessoas estudam em casa, podendo, de lá, acessar ao ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar fora das escolas à informação disponível nas redes de computadores e em serviços disponibilizados pela Internet que respondem às suas exigências pessoais de conhecimento” (COUTINHO & BOTTENTUIT JUNIOR, 2007, p. 1). Com essas mudanças a organização tradicional do ensino mostrou-se defasada frente às novas necessidades.