

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE OS
IMPACTOS DO PIBID NO PROCESSO FORMATIVO DOS
LICENCIADOS DO CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UFRRJ**

LENIR LEMOS FURTADO AGUIAR

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE OS
IMPACTOS DO PIBID NO PROCESSO FORMATIVO DOS
LICENCIADOS DO CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UFRRJ**

LENIR LEMOS FURTADO AGUIAR

Sob a orientação da Professora
Dra. Lana Claudia de Souza Fonseca

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

SEROPÉDICA, RJ
Outubro de 2015

378.007108153

A282f

T

Aguiar, Lenir Lemos Furtado, 1961-

Formação inicial de professores: um estudo sobre os impactos do PIBID no processo formativo dos licenciados do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ / Lenir Lemos Furtado Aguiar - 2015.

84 f.: il.

Orientador: Lana Claudia de Souza Fonseca.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 62-64.

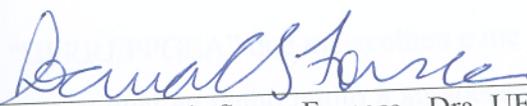
1. Professores universitários - Formação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Teses. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil) - Teses. 3. Biologia - Estudo e ensino (Superior) - Teses. 4. Aprendizagem experimental - Teses. I. Fonseca, Lana Claudia de Souza, 1970-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

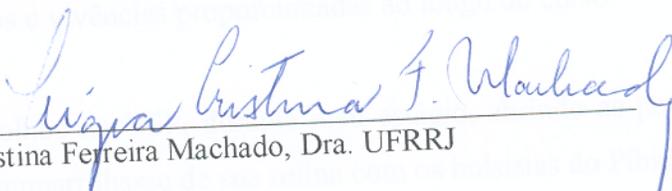
LENIR LEMOS FURTADO AGUIAR

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/10/2015.



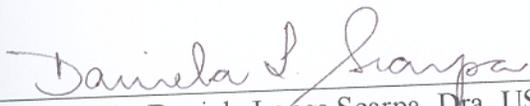
Lana Claudia de Souza Fonseca, Dra. UFRRJ



Ligia Cristina Ferreira Machado, Dra. UFRRJ



Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ



Daniela Lopes Scarpa, Dra. USP

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor meu Deus, que me conduziu nesta estrada e que tenho certeza, me carregou no colo muitas vezes. Sem ele nada sou.

Em especial a minha amiga e orientadora Lana, que me incentivou, acreditou e se dedicou a me ensinar a trilhar neste caminho inspirador.

Com carinho e admiração aos meus “Pibidianos”, que alçaram vôo, e motivaram esta dissertação.

Ao meu marido e meus filhos, que tiveram paciência com minhas ausências, “*stress*” e tudo aquilo que faz parte da arte de ser mãe, professora e mestranda.

A todos que me apoiaram, não acho justo citar todos os nomes (pois vai que eu me esqueço de alguém!), mas, minhas amigas sabem como foi importante a “força” delas durante estes anos.

Agradeço a esta casa “UFRRJ/PPGEA” que me acolheu e me proporcionou a oportunidade de participar deste programa, o qual eu tenho muito a agradecer, não só pela obtenção do título, mas por todos os conhecimentos e vivências proporcionadas ao longo do curso.

A Daniela Scarpa, que me acolheu na USP, durante meu estágio, abrindo as portas do seu laboratório e permitindo que compartilhasse de sua rotina com os bolsistas do Pibid.

A Ligia, que me incentivou e me auxiliou na construção do meu projeto, e sei que mesmo de longe, torceu para que este dia chegasse.

*“Se não morre aquele que escreve um livro ou
planta uma árvore, com mais razão, não morre o
educador, que semeia vida e escreve na alma”
(Jean Piaget)*

RESUMO

AGUIAR, Lenir Lemos Furtado. **Formação inicial de professores: um estudo sobre os impactos do PIBID no processo formativo dos licenciados do curso de ciências biológicas da UFRRJ**. 2015. 84p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica (RJ), 2015.

Este trabalho teve como objetivo avaliar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo formativo dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), buscando entender como a participação neste programa pode se constituir como um espaço epistemológico de formação, por meio do qual conhecimentos necessários ao exercício da docência são construídos e ressignificados. Adotamos como caminho metodológico, a história de vida, utilizando ferramentas do método autobiográfico e das narrativas de formação, para conhecer/resgatar através de textos (mensagens eletrônicas, cartas) a historicidade deste momento na formação e como este contribui/ marcou a trajetória destes egressos. Para tal compreensão, procuramos classificar e organizar os textos destacando/separando as seguintes categorias para análise: 1) Importância do PIBID na formação; 2) Impacto do cotidiano escolar na formação; 3) Dissociação teoria-prática na formação; 4) Importância da prática na formação/realização de atividades. De acordo com as análises destas categorias, podemos apontar como para os licenciandos este programa tem significados e pode ser motivador na escolha da profissão docente, como ele também foi considerado importante para o exercício da prática docente. Um Programa que proporcionou a inovação metodológica e proporcionou uma relação de interação entre escola/universidade.

Palavras-chave: PIBID, formação docente, história de vida

ABSTRACT

AGUIAR, Lenir Lemos Furtado. **Initial education of teachers: a study of the impacts of PIBID on the formative process of the graduates in the course of biological sciences.** 2015. 84p. Dissertation (Master of Education) – Rio de Janeiro Rural Federal University. Graduate Program in Agricultural Education. Seropédica (RJ), 2015.

This study aims to evaluate the contributions of the Institutional Program of teaching initiation grant (PIBID) in the formation process of the undergraduate course of Biological Sciences at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), searching to understand how participation in this program may be constituted as an epistemological space formation, through which knowledge necessary to carry out teaching are built and reinterpreted. Adopted as a methodological way, the story of life, using tools of the autobiographical method and the narratives of formation, to meet / rescue through texts (email, letter) the historicity of this moment in the formation and how this contributes / marked the trajectory of these graduates. For this understanding, we try to sort and organize texts highlighting / separating the following categories for analysis: 1) PIBID Importance of training; 2) Impact of school routine training; 3) dissociation theory and practical training; 4) practical importance on training / performing activities. According to the analysis of these categories, we can point to for licensing this program has meaning and can be motivator in choosing the teaching profession, as it was also considered important to the practice of teaching practice. It is a program that provided the methodological innovation and provided a list of interaction between school / university.

Keywords: PIBID; Teacher training, life story

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extenso
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DEB - Diretoria de Educação Básica
- ID - Iniciação a Docência
- IDEB - ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação  Docência
- UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - Formação de professores: relatos de um Breve histórico.....	8
CAPÍTULO II - Que saberes formam o professor? Breve reflexão Sobre a epistemologia Docente	20
2.1 - A Licenciatura em Ciências Biológicas na UFRRJ: epistemologia docente ruralina ...	25
2.2 - Valorização das Licenciaturas?.....	28
CAPÍTULO III - Pibid: origem e história	31
3.1 - PIBID e a Formação de Professores	35
3.2 - A trajetória do PIBID na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.....	39
3.3 - Subprojeto PIBID Ciências Biológicas “Entendendo a Natureza”	40
CAPÍTULO IV - Caminhos Metodológicos: formação e autoformação.....	42
4.1 - Meandros do caminho: construção passo-a-passo.....	44
4.2 - Os sujeitos, sua formação, sua história: breve caracterização	47
CAPÍTULO V - Memórias, trajetórias e percursos: o impacto do PIBID na formação de licenciandos/licenciados em Ciências Biológicas da UFRRJ	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

1 – INTRODUÇÃO

Em minhas memórias de infância, não me recordo de outra resposta, relacionada à célebre pergunta que todos faziam: O que você vai ser quando crescer?

Nunca hesitei em afirmar: Quero ser professora.

São essas memórias que, por caminhos múltiplos, me levaram a essa proposta de pesquisa. Que s influências sofremos no decorrer de nossas histórias de vida que nos levam a escolher o magistério como profissão? Que marcas nossas trajetórias nos deixam e por quais caminhos nos levam?

O tempo passou, mas não abandonei a vontade ou “vocação” de ser professora. Na adolescência, não conseguia me ver como uma normalista¹. Minha mãe havia sido aluna do Instituto de Educação², entretanto, eu não me identificava com as meninas da saia pregueada, que durante o meu primário faziam estágio nas salas de aula, despertando os suspiros dos meninos e o sonho das meninas.

Quando ingressei no curso ginásial³, no início dos anos 70, momento em que reformas educacionais ocorriam no país⁴, um professor, em especial, me fez descobrir o que definitivamente eu queria ser. Lembro-me do primeiro nome dele e de sua aparência, alto e barbudo, o professor Paulo, falava com entusiasmo sobre todos os aspectos das Ciências Naturais e este entusiasmo me contaminou. Decidi, então, que seria professora de Ciências. Como o meu primeiro grau⁵ foi realizado em duas escolas públicas próximas a minha casa, cursei o científico (modalidade do 2º grau⁶) em uma escola particular, para que me preparasse para o vestibular. Uma questão interessante é que, mesmo eles sabendo que eu queria ser professora, nunca me estimularam em fazer a tradicional escola normal.

¹As normalistas eram na sua maioria mulheres que cursavam o Curso Normal também conhecido como Magistério de 1º grau ou Pedagógico. Era um tipo de habilitação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.

²O Instituto de Educação, centro de formação de professores, criado em 1932 por Anísio Teixeira, foi durante décadas, uma das mais tradicionais instituições de ensino público da cidade do Rio de Janeiro. Essa instituição, ainda hoje se identifica com a paisagem e a memória da cidade, bem como suas principais atrizes - as normalistas, reverenciadas pelo imaginário popular de gerações mais antigas pelo seu papel de missionárias do saber, investidas da nobre função de educar e instruir a infância.

³Com a promulgação da lei 4024/61 a estrutura de ensino no Brasil dividia-se em educação pré-primária, ensino primário, ensino médio e ensino superior. Com a lei 5692/71 o ensino primário e parte do ensino médio (ginásial) passou então a ser chamado de ensino de primeiro grau e parte do ensino médio passou a ser denominado de ensino de segundo grau. A lei 7044/82 manteve a nomenclatura de ensino de primeiro grau e ensino de segundo grau. A lei 9394/96 estrutura a educação em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

⁴ Um exemplo de reforma educacional se refere ao fim do exame de admissão, que perdurou de 1931 a 1971. Tal exame era realizado ao final do curso primário, à época com duração de 5 anos, e selecionava os alunos que poderiam ingressar no curso ginásial.

⁵ Nomenclatura dada à época ao Ensino Fundamental.

⁶ Nomenclatura dada à época ao Ensino Médio.

Já no Ensino Médio, cursado em uma escola particular que possuía curso profissionalizante, tive a oportunidade de fazer o curso técnico em Patologia Clínica, no qual tive professores que muito me estimularam a estudar Biologia. Àquela época, a escolha do curso se dava no ato da inscrição para o vestibular, que era unificado, envolvendo faculdades particulares e as públicas, realizado pela Fundação Cesgranrio⁷ e fazíamos as opções pelas instituições que queríamos cursar.

Minha primeira opção foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pois a mesma oferecia o curso de Licenciatura em Ciências, contudo, fui aprovada para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Seropédica.

Ao chegar ao campus para efetuar a matrícula, fiquei deslumbrada com a beleza e a imponência dos prédios e assustada com o fato de morar sozinha. A animação era grande, pois entrar no mundo universitário para cursar Licenciatura era um sonho, entretanto esse sonho foi adiado, pois, em março de 1980, uma semana após o início do semestre letivo, a Universidade entrou em uma longa greve de 109 dias. Somente em julho de 1980 se iniciou o meu primeiro semestre no curso de Licenciatura em Ciências- habilitação em Biologia na Rural.

A época desconhecia a trajetória do curso em que estava ingressando, o que me importava é que seria professora de Ciências e Biologia, área que eu queria atuar, mas, aos poucos, fui descobrindo esta história através dos próprios professores do curso, alguns formados na própria universidade, na Licenciatura em História Natural.

Criado em 1968 o curso que, originalmente, era denominado Licenciatura em História Natural, proporcionava uma formação, geral, com uma matriz curricular fortemente baseada em questões ligadas às Geociências, com um enfoque em tendências preservacionistas e conservacionistas que orientavam a formação dos profissionais chamados, à época, de “*Naturalistas*”. Em 1974, ocorreu a reformulação nos cursos de licenciatura, transformando o curso de Licenciatura em História Natural em Licenciatura em Ciências, tendo quatro habilitações: Biologia, Física, Matemática e Química

Meu primeiro semestre foi de descobertas, pois tínhamos uma matriz de disciplinas bem generalizadas. Ao final do primeiro período, após cursar a disciplina de Introdução à Biologia fui convidada pelo professor Yoshito Mizuguchi⁸, para estagiar em seu laboratório, aceitei o desafio e fui então no universo científico.

⁷ Fundação que organiza os concursos vestibulares unificados no Estado do Rio de Janeiro

⁸ Professor Yoshito era um dos autores dos livros didáticos de Biologia que havia utilizado em meu Ensino Médio

Mesmo fazendo estágio na área de Biologia, fui influenciada por professores que me incentivaram a migrar para a Zoologia, despertando meu interesse de tal forma que é a área em que me encontro lecionando até os dias de hoje. Comecei a participar de grupos de pesquisa da área, mas admirava o trabalho dos monitores e sempre que podia, participava das monitorias de Zoologia Geral, disciplina oferecida para os cursos da área de Ciências Agrárias. Após passar por processo seletivo, fui selecionada para ser monitora de Zoologia Geral durante dois anos, em meu período final do curso.

Reflito que *“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que nos acontece, ou o que toca”* (LARROSA BONDÍA, 2002) e as experiências que fui vivenciando no decorrer da graduação, me mostraram que eu queria ser professora de Zoologia, pois era o que me tocava e a monitoria foi importante para esta decisão. Ao concluir a graduação, continuei ligada à Universidade por meio de uma bolsa de Aperfeiçoamento Científico do CNPq, com a qual dei prosseguimento às atividades de pesquisa, mas concomitantemente, trabalhei como professora de Ciências e de Biologia em outras instituições. Novamente entendo o valor da experiência nas trajetórias que vamos constituindo: *“A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”* (LARROSA BONDÍA, 2002).

Então, em 1989, surgiu a oportunidade que esperava, a abertura do concurso para uma vaga na área de Zoologia. Realizei o concurso, no qual passei em segundo lugar e, após o pedido de exoneração do primeiro colocado, (que também havia prestado concurso para a UFRJ) fui finalmente contratada, em dezembro de 1989, como professora da área de Zoologia da UFRJ.

No período compreendido entre a conclusão do meu curso- Licenciatura em Ciências/ Modalidade Biologia – e a realização do concurso para professora auxiliar de ensino, ocorreram mudanças na matriz curricular pois, em 1987, a Licenciatura em Ciências transformou-se em Graduação em Ciências Biológicas, tendo duas modalidades - Licenciatura e Bacharelado (em Biologia Animal e em Ecologia).

Como docente egressa da Universidade lecionava, desde 1990, em disciplinas oferecidas pela Área de Zoologia que, para o Curso de Ciências Biológicas, fazem parte da formação inicial. Venho acompanhando, ao longo desses anos, mudanças no perfil dos alunos que ingressam na Biologia e, nos últimos anos, percebi a desmotivação que eles apresentavam em fazer a opção pela Licenciatura. Ao entrar em contato com a turma de calouros e perguntar “Quem pretende ser professor?”, a maioria respondia que descartava esta opção, alegando a desvalorização da profissão docente.

Tal atitude pode ser justificada, pois, de acordo com Freitas (1993), a formação do educador não apresenta relevância por parte dos próprios educadores e, de certa maneira, isto reflete na sociedade que desvaloriza o profissional da educação. Para Tardif e Lessard (2005) o trabalho docente vem se transformando a partir das diversas mudanças ocorridas na sociedade, que interferem na sua atuação profissional.

Tais reflexões me possibilitam entender o trabalho do professor como uma identidade em constante construção.

Mudanças dos valores em relação ao papel do professor mostram, principalmente, a diferença de valores que afetam as famílias que anteriormente cultivavam o respeito pelo papel do professor. Os autores citados nos apontam a realidade do docente que investe em seu trabalho e que, na maioria das vezes, não poderá ver resultados satisfatórios. Assim, a valorização ou desvalorização do trabalho docente, segundo Esteves (1999) não se baseia em uma razão clara, mas por boatos e reputação, sem um aprofundamento da real situação docente.

Diante dos argumentos acima citados, conseguimos nos situar neste quadro de desvalorização da profissão docente:

[...] A relutância com que as tarefas docentes são aceitas em alguns setores da Universidade (quase todo mundo detesta dar aulas), ou frases repetidas em tom de brincadeiras, mas reveladoras de preconceitos arraigados (“ ainda há candidatos para a licenciatura?”, a universidade seria ótima se não tivesse alunos”) refletem o pensamento de boa parte da comunidade acadêmica e mostram que o menosprezo pelas atividades educacionais não fica restrito apenas a formação de professores. (ALVARENGA, 1991, p.11).

Durante minha graduação, a universidade estimulava o engajamento dos alunos em projetos de pesquisa, os quais possuíam diversas fontes de fomento (CNPq, FAPERJ, etc.) que ofereciam bolsas aos alunos e professores e geravam recursos para a universidade. Até então, a grande maioria não vislumbrava a Educação como uma possibilidade de pesquisa, o que nos afastava das áreas pedagógicas, pois não possuíamos consolidadas políticas públicas de formação docente.

Como um dos reflexos sobre essa desvalorização, vamos notar a falta de professores no mercado de trabalho, o que gerou preocupação nas diversas esferas governamentais.

Mudanças no panorama das licenciaturas começaram a ser observadas quando, surge em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - lançado pelo MEC e a CAPES que, em seu primeiro edital, contemplaram as áreas de Ciências da Natureza e Matemática. A UFRRJ se candidatou a participar apresentando o projeto intitulado “*Ciência e Cidadania: saberes e fazeres na escola básica*”, contemplando as licenciaturas em Ciências Agrícolas, Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática.

Este programa possibilitou que se iniciasse um caminho de revalorização dos cursos de licenciatura que, há muito, sentiam-se marginalizados no interior das universidades. Através do PIBID as licenciaturas passaram a ter novos olhares, ocupando o status que merecem, pois, em meu ponto de vista, nada é mais nobre do que ensinar. Este programa vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas no que diz respeito à formação inicial de professores, incentivando a valorização do magistério e possibilitando aos alunos dos cursos de licenciatura uma atuação em experiências metodológicas inovadoras, vivenciadas ao longo de sua graduação.

Temos que refletir sobre a formação dos professores que irão atuar na educação básica, pois um dos desafios que se apresenta é o de formar educadores preparados para atuarem no cotidiano da escola, a qual está em constante transformação.

Através da participação no PIBID os alunos passam a ter contato direto com a realidade escolar sob uma perspectiva de atuação diferenciada, preparando-os para seu futuro campo de atuação. Eles têm a oportunidade do cotidiano dos professores, em cumprir os programas, planejar atividades, despertar nos alunos interesse sobre os conteúdos abordados.

Assim se faz necessário planejar estratégias e atividades que insiram os futuros docentes em ações formativas que vislumbrem uma formação de qualidade pautada pela reflexão, a partir da relação entre a teoria e a prática. Promover a inserção dos licenciandos o nos espaços das escolas públicas torna-se necessário, pois proporciona a vivência da realidade. Os bolsistas participantes do projeto têm oportunidade de, não somente vivenciar a realidade das escolas públicas, como criar instrumentos que possam ser inseridos para transformá-las, contribuindo para que se repense os processos de ensino-aprendizagem, estimulando o professor da rede pública a buscar metodologias inovadoras, que possam contribuir com seu cotidiano.

Coordenando o subprojeto do Edital PIBID/2011, do Curso de Ciências Biológicas, tive a oportunidade de vivenciar diretamente toda a problemática cotidiana dos professores nas escolas, bem como, junto aos bolsistas planejar, criar estratégias metodológicas que transformassem os conteúdos programáticos em atividades dinâmicas, participativas, como a aplicação de oficinas, jogos, por exemplo, buscando assim, qualificar os processos de ensino-aprendizagem e estimular o ensino de Ciências.

Orientando as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, nestes mais de dois anos de projeto, organizamos para que todo o planejamento fosse feito após análise, reflexão e discussão com os professores supervisores e professores que atuam nas escolas, antes de sua realização. O processo de criação de práticas inovadoras dentro do ambiente escolar, em muitos momentos, foi desafiador, mas compensado pela melhoria do desempenho dos alunos do Ensino Fun-

damental, o que pode ser verificado nas avaliações e pelos próprios professores envolvidos, que sentiram-se estimulados, quando passaram a interagir com os bolsistas.

Ter me envolvido em todo este processo de criação e inovação em “ensinar ciências”, me levou a refletir sobre a importância para os estudantes dos cursos de licenciatura em participar do PIBID, pois ao vivenciarem a realidade das atuais escolas públicas do município de Seropédica, se quebram vários paradigmas, estreitando a relação escola/Universidade e, principalmente, humanizando nossos estudantes, que participam do cotidiano de um universo até então desconhecido, a vivência no espaço escolar, do ponto de vista dos professores.

Mas, envolvida com todo este processo e refletindo sobre a importância deste programa no âmbito dos cursos de licenciatura, surgiram alguns questionamentos, que me levaram a este estudo:

Será que o PIBID realmente alavancou a opção por seguir a Licenciatura?

Os graduandos que participaram do programa realmente foram capacitados para atuar no magistério?

Estamos realmente contribuindo para estimular os professores das escolas do ensino fundamental?

É fato que apenas políticas governamentais não estimulam os jovens a realizarem concursos para ingressarem no magistério das redes públicas, pois as dificuldades aliadas às responsabilidades que recaem sobre o professor, que é “cobrado e avaliado” de diferentes formas, como por meio das avaliações de larga escala, por exemplo. Este fato contribui para a falta de professores nas escolas que aliada à falta de estrutura, à precarização do trabalho docente, dentre outros problemas materializa um quadro preocupante da educação do país.

Estas são algumas das questões que se tornam objeto deste trabalho, pois o PIBID foi concebido como uma política pública de incentivo à profissão docente, visando em um tempo curto, amenizar a carência de professores atuando nas salas de aula e, como ainda não temos dados sobre os impactos proporcionados pelo PIBID no processo de formação dos graduandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRRJ.

Considerando as questões levantadas, surgiu o objetivo central da pesquisa, que é avaliar os impactos do PIBID sobre a formação dos alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que participaram do programa, analisando se de fato, a participação no programa contribui na opção pela carreira docente. Também buscamos conhecer se a inserção do licenciando no cotidiano escolar o tornou mais preparado/seguro para enfrentar as adversidades do ambiente escolar.

Pretendemos por meio de um caminho metodológico que envolva as histórias de vida dos seis bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas da UFRRJ, que participaram do Edital 2011, analisar o impacto do Programa na trajetória docente dos licenciandos.

Para tanto, essa dissertação está estruturada da seguinte forma: No Capítulo 1 trazemos um breve histórico sobre a Formação de Professores no Brasil, seguindo no Capítulo 2 de uma breve reflexão sobre a epistemologia docente. No Capítulo 3 trataremos do surgimento do PIBID e sua trajetória na UFRRJ. A partir do Capítulo 4 iniciamos os caminhos metodológicos, refletindo sobre formação e auto-formação, para no Capítulo 5 analisarmos os documentos produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, seguindo para as Considerações Finais.

CAPITULO I

Formação de professores: relatos de um breve histórico

Para entendermos o cenário atual da profissão docente e da formação inicial de professores, bem como o analisarmos, fomos buscar nas fontes relacionadas à História da Educação, em especial, à história da formação docente brasileira, pistas que nos permitam realizar esse processo.

A preocupação sobre como estão sendo formados nossos futuros professores é uma questão delicada e sempre abordada nos meios acadêmicos e políticos, por isso existe a necessidade na continuidade de investigações e discussões na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes que procurem solucionar os problemas presentes. Não podemos deixar de lembrar que no Brasil, somente no final do século XIX criaram-se as Escolas Normais, responsáveis pelo ensino das “primeiras letras”.

Devido a isso cabe nessa reflexão entendermos os processos históricos que embasam a formação de professores no Brasil, analisando os caminhos que nos fizeram chegar à conjuntura atual.

Falar sobre a história da formação de professores nos remete à França, século XVII onde se registra a criação da primeira “escola” por São João Batista de La Salle, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66). Mas a valorização da instrução escolar ocorreu somente após a revolução francesa, com a criação das Escolas Normais, que tinham como finalidade, formar professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão Bonaparte, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris.

Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

No Brasil, em 1549 chegam os padres jesuítas, que trazem não somente a moral, os costumes e a religiosidade européia, mas também os métodos pedagógicos utilizados na educação

construída na Europa. Esta metodologia funcionou absoluta durante 210 anos, de 1549 a 1759, período durante o qual eles foram praticamente os nossos únicos educadores. Transmitiram segundo Azevedo (1963, p.93), “quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto”. A educação jesuítica dava-se em escolas elementares, base de todo o sistema educacional de ensino e eram nelas que os filhos de índios aprendiam a ler, escrever, contar e falar português, bem como os filhos de colonos em suas primeiras instruções.

Durante sua permanência no Brasil, os jesuítas exerceram uma poderosa influência que se registrou na formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, senão os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia e formaram e organizaram os fundamentos do nosso sistema de ensino. Ainda segundo Azevedo (1960) foi publicado em 1599 pelos padres jesuítas, o *Ratio Studiorum*, plano de ensino adotado no Brasil durante o período colonial e ao qual consideramos a chave da expansão do ensino jesuítico, por ser o estatuto fundamental, não só em relação aos métodos, mas ainda devido à estrutura do sistema que apresentava, destinado ao ensino das primeiras letras, ou seja, o ler e escrever; à formação do humanista, do filósofo e do teólogo.

Na primeira metade do século XVIII, o trabalho educacional e de catequese da Companhia de Jesus entra em decadência, devido à acusação de ser um empecilho à conservação da unidade cristã e da sociedade civil; era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não, dos interesses do país (RIBEIRO, 1995; FERREIRA, 2000).

Assim, em 1759, o então, Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do reino e dos seus domínios, incluindo o Brasil e instala uma série de medidas que modificariam o cenário educacional brasileiro. Diante disso, Azevedo nos mostra que:

Assim, terminou, no período colonial, com a expulsão da Companhia, a obra desses missionários que, em mais de dois séculos, educaram a mocidade brasileira e tão eficazmente auxiliaram os portugueses a colonizar o Brasil (...) (AZEVEDO, 1963, p.538).

Com a expulsão dos jesuítas, o que o Brasil viu não foi a reforma de ensino proposta por Pombal, e sim, a destruição completa de todo um sistema de ensino, visto que nenhum outro veio, de fato, substituir a organização escolar proposta pelos jesuítas. Azevedo segue descrevendo, ainda, outras consequências drásticas para o sistema básico brasileiro, resultantes das reformas pombalinas:

A reforma pombalina planejada para o Reino, não só golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos, como ainda cortou, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores. (AZEVEDO, 1963, p. 545).

Quando a Família Real, fugindo de Napoleão na Europa, resolve vir para as terras brasileiras, precisou-se preparar terreno para sua estadia no Brasil. D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. Segundo alguns autores o Brasil foi finalmente "descoberto" e a nossa história passou a ter uma complexidade maior, mas a educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária.

A preocupação com os rumos da educação não é recente, pois, já em 1882, Rui Barbosa fez uma análise da educação imperial e criticou a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em um parecer de 1882, explicitava a carência de “[...] *uma reforma completa dos métodos e dos mestres.*” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). Contudo, no Brasil, tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular.

Saviani (2009, p.143) ao examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)

Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

Com a promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, (data que marca o início da “profissão docente” no Brasil) ocorrem mudanças mais significativas, pois o artigo 4º da Lei, determina que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias.

A instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Elas tinham que adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais. Assim, segundo Saviani (2009) foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias. A Província do Rio de Janeiro saiu à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. No início estas escolas se preocupavam com uma formação específica, guiando-se pelas coordenadas

pedagógico-didáticas. Entretanto, contrariamente a essa expectativa, predominou a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144)

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)

Esse período tem como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo. Após a Proclamação da República (1889), São Paulo intensificaria a implementação de algumas políticas públicas em diversas áreas; entre elas, a da educação (KUGELMAS, 1986, p.85-92). Iniciou-se a reforma da instrução pública no Estado, tendo como ponto de partida a reforma da Escola Normal que ampliou seu programa de ensino e passou a contar com a Escola-Modelo para a aplicação prática dos novos métodos de ensino. A Escola Normal de São Paulo foi o marco dessa reforma, pela iniciativa e direção de Caetano de Campos, o qual se inspirou em exemplos de países como a Alemanha, Suíça e Estados Unidos e acabou por se tornar um modelo de formação de professores de ensino primário para o restante do país. Os princípios liberais de educação presentes na legislação normatizavam: a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o caráter laico da educação, a responsabilidade do poder público pela ampliação de escolas e matrículas, a garantia de materiais didáticos, o suprimento de mobiliário, a inspeção e orientação dos serviços escolares bem como, a formação dos professores pelas escolas Normais e Escolas-Modelo. Nesta perspectiva, a formação de professores para o ensino primário nas Escolas Normais, desempenhou um papel determinante, em consonância com os pressupostos da escola da República e da moderna pedagogia.

Saviani (2009) destaca que na visão dos reformadores, “[...] *sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz*”. (SÃO PAULO, 1890).

Gatti e Barretto(2009) confirmam a ideia de que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”: “*Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos*”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37). Para a boa formação dos novos professores, as escolas deveriam possuir uma organiza-

ção curricular, com conteúdos científicos e didático-pedagógicos. Este padrão da Escola Normal idealizado, diminuiu após a primeira década de sua implantação, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Com a propagação das ideias modernas sobre a educação, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)

Esse período possui como marcos as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi idealizado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo. (SAVIANI, 2009). Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou introduzir nas Escolas Normais, a valorização da cultura geral e cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação congregariam as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, visando à consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.

No início do século XIX, com a industrialização do país, se fez necessário o aumento da escolarização, pois precisávamos de “mão de obra” especializada. Assim começou a haver preocupação com a formação dos professores que iriam atuar no ensino secundário, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Surgiram assim, as Universidades para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era geralmente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Gadotti (1999) apresenta um esboço a partir do Manifesto dos Pioneiros (1932), que explicita a proposta da escola novista. Nesse sentido, propõe a criação da Universidade com a tríplice função de criar a ciência, transmiti-la e popularizá-la. Destaca a formação de professores para escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores, com unidade na preparação do pessoal do ensino. Essas ideias foram consideradas inovadoras para a época, mas não conseguiram se consolidar.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação desse decreto, o modelo de racionalidade técnica, conhecido como “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros anos formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Destaca-se que, esse modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos.

Esse modelo (3+1), segundo conclusões de Gatti e Barreto (2009) fora aplicado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, conseqüentemente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

É bom lembrar que à época, a finalidade era formar bacharéis em três anos, habilitando em uma função técnica indefinida, e licenciatura com mais um ano de estudos de didática.

Os licenciados seriam os professores da Escola Normal, responsáveis pela formação de professores, que dariam aula na educação primária. Esse modelo durou 23 anos, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

O Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos e o segundo Ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. O primeiro ciclo assemelhava-se aos ginásios, com currículos centrados nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais; por outro, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930. Saviani (2009) afirmou que foi criada uma situação dualista, uma vez que os cursos de Licenciatura centraram-se nos conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático tratado como um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma simples obrigação formal para atender a exigência para obtenção do registro profissional de professor.

Com a reforma Universitária, instituída pela Lei n° 5.540, de 28/11/68, ficaram definidas normas de organização e funcionamento do ensino superior. O período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis, cujo objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. (LUCKESI, 2005).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)

As exigências para adequações no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. A Lei 5.692/71 (Brasil 1971) modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o

antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante.

Em 1982, para atenuar a gravidade do problema, o Governo criou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com objetivo de revitalização da Escola Normal. Contudo, o projeto teve abrangência e aproveitamento restritos. (SAVIANI, 2009)

A Lei 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Para o Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em Educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “*docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação*” (SILVA, 2003, p.68 e 79). Esse período foi influenciado pelos ideais da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire. Na visão de Freitas (2002):

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Esta ruptura com o pensamento tecnicista impulsionou diversos educadores a avançarem na superação das dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades especificidades.

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96). Entretanto, a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os

Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009). Por conseguinte, tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

A criação dos Institutos Superiores de Educação apresenta-se como uma questão problemática. Segundo Pereira C. (2000, p. 197), a sua criação entra em conflito com vários movimentos de defesa da qualidade da formação do professor. Para estes grupos e movimentos, a docência é considerada a identidade dos profissionais professores. Considera-se que a formação inicial deve ser feita em nível superior, cujos currículos deverão contemplar tanto os conhecimentos conceituais como os pedagógicos, sendo a práxis o núcleo articulador dessa formação. A qualidade da formação a ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação foi bastante questionada. É claro que a formação em nível superior não garante, mecanicamente, qualidade superior, mas é condição importante, inclusive de valorização profissional, pois, neste momento, discute-se a formação dos professores como uma das condições básicas para a melhoria do processo educacional e do sistema educacional como um todo. Para Pereira (2000), os questionamentos à lei, quanto aos institutos superiores de educação podem, assim, ser pontualmente sintetizados:

Há sentido na duplicação, na mesma localidade, de instituições (Faculdade de Educação e Institutos Superiores de Educação) com o mesmo fim (formação de professores)? - Sendo a universidade um espaço privilegiado de formação do educador, com infra-estrutura, com corpo docente próprio, com produção do conhecimento através da pesquisa, por que não estimular a disseminação das experiências bem sucedidas de Cursos de Licenciatura?

- Não seria preferível reformular currículos com essas propostas [dos institutos] pedagógicas diferenciadas e ampliar os locais existentes dos Cursos de Licenciatura e, ao mesmo tempo, implementar políticas de valorização do magistério, ao invés de criar outra instituição, como a IES? - Será uma estratégia neoliberal de privatização da formação de professores?

A construção do conhecimento se dá também através da prática de pesquisa, pois ensinar e aprender como atividade didática só ocorrem quando há uma postura investigativa de trabalho. Tem-se toda uma literatura bem fundamentada sobre a formação de professores, considerando que os currículos dos cursos de Licenciatura devem ter a pesquisa como princípio cognitivo e como princípio formativo.

Historicamente, no Brasil, a formação de professores raramente foi assumida como de fundamental importância para a consolidação da democracia. Dentro das universidades públicas, no conjunto das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a formação de professores foi considerada de menor importância em relação ao bacharelado. Nas instituições privadas, que se expandiram velozmente a partir dos anos 50 em diferentes regiões do país, consolidou-se a

concepção de que era necessário formar profissionais rapidamente para um mercado em crescimento (TOMAZETTI, 2000).

7. Formação de professores a partir da LDB 9394/96 e as Licenciaturas

Como consequência da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o debate sobre o tema *Formação de Professores para a Educação Básica* intensificou-se, quer no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), como por toda sociedade envolvida. A partir destes debates destacam-se os seguintes documentos:

a) Resolução CNE/CP 02/97, de 26/06/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio.

b) Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 - Regulamenta, para o Sistema de Ensino, as disposições contidas no artigo 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos artigos 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

c) Parecer CNE/CES 776/97, de 03/12/97 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

d) Resolução CNE/CP 01/99, de 30/09/99 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

e) Decreto 3276, de 6/12/99 que dispõe sobre a formação em nível superior para atuar em escola Básica, e dá outras providências.

f) Parecer CP 10/200. Proposta de revisão do Decreto Federal 3.276/99.

g) Decreto 3.554/00 que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

h) Ministério da Educação - Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, DF, maio de 2000.

i) Parecer 133/2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

j) Parecer CNE/CP 009/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

k) Parecer CNE/CP 027/2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

l) Parecer CNE/CP 21/2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

m) Parecer CNE/CP 028/2001 - Dá nova redação ao 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, de graduação plena.

n) Resolução CNE/CP 01/2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

o) Resolução CNE/CP 02/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

p) Resolução CNE de 01 de julho de 2015⁹ - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

As DCNFPEB constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação, Básica. Seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores da Educação Básica, carga horária, passando pela questão da avaliação até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Institui que a carga horária dos cursos de Licenciatura será efetivada mediante a integralização de, *no mínimo*, 2800 (duas mil oitocentas) horas: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas.

Como citado anteriormente, a formação de professores em nível superior iniciou-se entre nós com a fórmula “3+1”. As disciplinas pedagógicas, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas as de conteúdo conceitual, com duração de três anos, sem haver um mínimo de articulação entre elas. Mesmo depois da extinção do modelo “3+1” e das várias tentativas de reformulação dos cursos de Licenciatura, a dicotomia entre disciplinas de conteúdo específico e pedagógicas, a desarticulação entre formação acadêmica e atuação profissional permaneceram presentes, refletindo, até hoje, nos atuais cursos de Licenciaturas.

Buscando minimizar a dicotomia existente nos cursos de Licenciatura, são editadas as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 que instituem que a carga horária destes cursos será efetivada mediante a integralização de, *no mínimo*, 2800 (duas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade

⁹ Esta nova diretriz não será objeto de nosso estudo, pois quando a mesma foi publicada já havíamos encerrado esta parte da dissertação

do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico –científico –cultural mil oitocentas) horas: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, *vivenciadas ao longo do curso*; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado *a partir do início da segunda metade do curso*; 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para conteúdos curriculares de natureza científico- cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural.

Entendemos que uma análise da construção histórica da formação de professores no Brasil é importante para entendermos como se constitui na sociedade contemporânea, a formação inicial de professores. Contudo, as questões referentes à formação de professores não são somente históricas e estruturais, são também epistemológicas. As concepções sobre o professor variam em função de diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Cada uma destas concepções vai influenciar nos conteúdos, métodos e estratégias para formar o professor.

CAPÍTULO II

Que saberes formam o professor? Breve reflexão sobre a epistemologia docente

Quais saberes são necessários à formação do professor? Que conhecimentos devem ser construídos durante a Licenciatura para que se forme um professor?

Vamos encontrar na discussão epistemológica algumas pistas que nos permitirão realizar inferências sobre essa questão e que, aliadas à visão histórica da formação de professores brasileira pode nos ajudar a constituir um mosaico que nos permita entender as questões que se materializam atualmente nos cursos de Licenciatura.

Como a construção histórica que resulta no Modelo da Racionalidade Técnica (3+1), instituiu um modelo epistemológico de formação, nos perguntamos se a legislação mais recente, a partir do ano 2000, vai contribuir para a construção de uma nova concepção epistemológica de formação.

As novas perspectivas da concepção de prática e de sua relação com a teoria vão se constituir em um novo modelo de formação inicial?

Se essa nova concepção influencia essa construção epistemológica, o faz de que forma? Se entendermos epistemologia como um processo de construção de conhecimentos contínuo e constante, este pode estar se reconstruindo diariamente. Sendo assim, quais os fundamentos epistemológicos são necessários à formação docente?

Pensando no modelo da racionalidade técnica, vamos perceber que há uma base reprodutivista e tecnicista. A partir da mudança deste modelo para a lógica da prática permeando e articulando a formação, novas bases epistemológicas vão sendo construídas.

Para RAMOS, M.G (2000) “*a epistemologia nasce quando morre a certeza*”, isto porque, para o autor os professores estão sempre construindo sua epistemologia, a partir das reflexões críticas sobre seu conhecimento. Ele ainda compreende o professor como:

epistemólogo de si mesmo, pois somente após dar-se conta do seu estágio, suas crenças e convicções relacionadas a sua prática, é que será possível caminhar no sentido de mudanças significativas, também conscientes com vistas a melhoria.

Assim a epistemologia da formação docente, estaria sempre em construção, pois cotidianamente os conhecimentos estão sendo construídos, não somente durante a formação inicial, mas principalmente no exercício da profissão, sendo estes os que definiriam a epistemologia da profissão docente, o que nos coloca frente à importância de algumas categorias que vamos encontrar emergindo historicamente, por meio da legislação vigente. Dentre elas, destacamos a concepção de prática, a importância do cotidiano escolar, a relação teoria-prática, a centralida-

de da experiência, dentre outras.

Mas quando nossos licenciandos iniciam a construção da sua epistemologia? Quando nas matrizes curriculares é proporcionado o início deste momento? Alguns acreditam que durante o estágio supervisionado o licenciando deveria iniciar sua prática docente, isto é o que está posto, e talvez devesse acontecer, mas o que encontramos na realidade é que na grande maioria dos cursos estes estágios se constituem apenas como espaços de observação. Assim eles não encontram este espaço para a prática docente, na maioria das situações não lhe é oferecida a oportunidade de vivenciar a sala de aula, com isso ele conclui sua graduação sem ainda ter construído sua própria identidade.

Fato este que contraria a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que destaca em seu texto a importância da prática estar presente na matriz curricular, e que a mesma não poderá ficar restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso. A prática deveria estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

Por isso se torna relevante, que a construção dos saberes docentes pautados na prática e na experiência, deva iniciar ainda na graduação, quando seria proporcionado um conjunto de atividades que se relacionam com a teoria adquirida durante a formação e os licenciandos poderiam começar a construção de suas histórias na profissão. Contudo, o que presenciamos é que a maioria deles chega à conclusão do curso sem ainda ter uma compreensão do “Ser professor”.

Defendemos que já podemos vislumbrar pequenas brechas de mudança, pois com a criação do PIBID, os licenciandos têm a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos, de vivenciar a escola com todos os seus desafios e começar a construção dos seus saberes. Concordando com Tardif quando diz que o saber profissional dos professores é um conjunto de diferentes saberes oriundos de diversas fontes, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Nesse sentido o autor nos apresenta um quadro em que faz relação destes saberes:

Quadro 1 – Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos Professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	As escolas primária e secundária, os estudos pós-secundários não-especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o Magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na Escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Estes saberes não possuem apenas a função de transmissão do conhecimento já constituído, mas relacionam a prática docente e a capacidade de articulação com os diferentes saberes.

Sobre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, bem como os conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores, utilizaremos a citação de Wideen *et al.* (1998 *apud* TARDIF, 2000): Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem “esses conhecimentos”. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (p.18)

Esse modelo aplicacionista, reprodutivista de formação inicial de professores vai materializando limites na prática cotidiana que acaba por ficar calcada em processos “intuitivos” baseados na vivência dos licenciandos. Essa construção, que denominamos aqui de “intuitiva” é, muitas vezes, resultado de processos que não estão alicerçados em uma reflexão relacionada à construção de conhecimentos que caracterizariam processos epistemológicos de formação e que constituiriam uma construção baseada no conjunto de saberes formadores apontados por Tardif.

Para Tardif o modelo aplicacionista é um modelo institucionalizado pelo sistema de práticas e de carreiras universitárias, não considerando as crenças e representações anteriores dos alunos a respeito do ensino, limitando-se ao fornecimento de conhecimentos. Sem atentar para os aspectos sociais e afetivos, os futuros professores recebem e processam essas informações, fazendo com que a formação para o magistério tenha uma influência pequena sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começarem a aprender.

De fato, os cursos de licenciatura, com poucas exceções, continuam mantendo uma estrutura arcaica, fazendo com que os licenciandos se tornem meros transmissores de conhecimentos acadêmicos, com um amontoado de disciplinas teóricas dissociadas das práticas, não atendendo as necessidades dos alunos que devem ser cidadãos que vivem em uma sociedade democrática.

Mas no caso da UFRRJ, a partir da Deliberação 138/CEPE/2008, inicia-se um processo de mudanças nos cursos de licenciatura, que teriam que atualizar/ adequar seus projetos político-pedagógicos de acordo com as Resoluções CNE/C P N° 1 de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP N° 2 de 19 de fevereiro de 2002.

Mas, a busca por uma formação inicial que proporcione uma integração entre os saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, se encontra distante na grande maioria dos cursos, visto que estes saberes docentes determinantes na ação do professor não se materializam na matriz curricular da maioria dos cursos de licenciatura. Pensar na docência significa compreender a interação que deve haver entre os docentes e os alunos, entre teoria e prática.

Por desconsiderar a história (as memórias) dos alunos, este modelo apenas se limita em transmitir conhecimentos, não se preocupando com as articulações necessárias de como agir profissionalmente. As práticas dissociadas das teorias, refletem um conhecimento compartimentalizado, por isso Diniz-Pereira (2011) aponta como necessidade imprescindível para enfrentar os problemas nos cursos de formação, a superação desta visão aplicacionista.

Concordamos que este é o modelo encontrado em alguns cursos de licenciatura, pois vivenciando a orientação em estágios supervisionados, observamos que a maioria dos alunos não consegue, durante estes, articularem seus conhecimentos com o exercício da prática docente, porque da maneira como estes estágios foram pensados, o aluno atua apenas como mero observador, sem se colocar como autor de algo que contribua efetivamente na sua formação. Fonseca (2012, p.32) problematiza essa prática pela experiência afirmando que “(...) a prática por observação não se constitui numa experiência visto que põe o licenciando como passivo, por mais que se encontre receptivo, disponível e aberto a registrar e analisar experiências, mas que são experiências do outro.”

Acredito que este estágio deveria proporcionar ao licenciando a prática docente, a atuação no seu futuro espaço de trabalho, com a orientação dos professores envolvidos (orientador e supervisor), possibilitando sua atuação afetiva , pois este momento se torna determinante no processo de formação. Como esta não é a realidade vivida por nossos licenciandos, muitos ao chegarem à conclusão de curso, não tiveram a oportunidade de experimentar uma sala de aula e, ainda, questionam se estão preparados para a atuação profissional. Esta insegurança aliada à desvalorização do magistério pela sociedade contribui para que cada vez mais licenciados não exerçam a profissão docente.

Considero que esta visão aplicacionista nos cursos de formação, ainda seja reflexo da racionalidade técnica (modelo 3+1) , que não destacava a importância das disciplinas pedagógicas no processo formativo, dando pouco valor aos anseios construídos durante a formação acadêmica. Para superar este modelo, deveríamos trabalhar com os aspectos sociais e afetivos dos futuros professores, e dos professores que participam diretamente no processo de formação. Por isso Tardif (2000) apresenta como urgente a necessidade dos professores universitários da educação (ou formadores) refletir sobre suas práticas, evitando criar espaços entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”. pois, assim eles estariam contribuindo na construção da identidade do futuro professor.

Mas a realidade é que nas Instituições de Ensino Superior os cursos de formação de professores ainda ocupam um *status* secundário, no qual a Licenciatura ainda é considerada atividade de menor categoria, sendo os que a ela se dedicam pouco valorizados.

2.1 - A Licenciatura em Ciências Biológicas na UFRRJ: epistemologia docente ruralina¹⁰

Versando sobre a epistemologia docente, pensamos ser interessante abordar como se desenvolveu o que chamamos nesse trecho de “epistemologia docente ruralina”, que foi moldada de forma diferenciada quando comparada a outras universidades.

Existe uma longa trajetória na história da Universidade centenária, que não abordaremos aqui, a qual teve sua origem em 1910, com a criação da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária.

A UFRRJ sempre teve tradição agrária, mas com a reforma Universitária de 1968, foi obrigada ampliar e diversificar seus cursos de graduação, que na época eram todos das áreas agrárias, para manter o *status* de Universidade. Assim surgiram diversos cursos, entre eles destacamos a Licenciatura em História Natural, o qual foi concebido essencialmente por Agrônomos, que gostariam de montar um curso com uma formação mais atenta à Zoologia e Botânica, segundo Lima Tavares (2011) fato que atribui à visão holística da História Natural na universidade.

Lima Tavares (2011), citando Otranto (2003) nos diz que a agricultura era privilegiada dentro da universidade, pois a maior parte das pesquisas ainda era feita por professores da parte agrária e que, apesar de novos cursos surgirem, a tradição de um curso de longa data dentro da instituição ainda sobressaia em relação à história dos recém criados.

Mesmo depois da reforma de 1968, as áreas agrárias dominavam a Universidade, como podemos confirmar nas palavras de Otranto (2003, p.96):

Por que será que a agricultura manteve esse privilégio no CONSU [conselho universitário]? Talvez porque ela continuasse a ser privilegiada dentro da instituição. A maior parte das pesquisas continuava sendo feita por professores da área agrária (...). A tradição agrícola da UFRRJ ainda a mantinha agrária, rural, apesar da imposição da Reforma Universitária de abrir, em todas as universidades, cursos das diferentes áreas do saber humano. Os cursos recém-criados não tinham tradição, não tinham história. Não contavam com professores titulares, não funcionavam em prédios tão bem equipados e seus alunos não encontravam livros na Biblioteca Central (...) Mesmo criando os novos cursos exigidos, ainda permanecia, não só no imaginário de sua comunidade acadêmica, como também na vivência real no interior de seu campus, uma instituição predominantemente agrária (...).

Mas existia um despertar na sociedade para a importância das Ciências Naturais, que segundo Cintra, Lima-Tavares & Fonseca (2007, p.2)

¹⁰ Termo que se refere a quem realizou a graduação na UFRRJ
Para saber mais, consultar as tese de Otranto 2003 e Daniele Lima Tavares 2011

Na década de 60, a pesquisa biológica começa a ganhar força, a conquista do espaço, a revolução sexual, o movimento ambientalista e o avanço da tecnologia proporcionam o campo para que a Biologia ganhe cada vez mais *status* como ciência. Ao mesmo tempo, surge a necessidade da socialização deste conhecimento e o movimento de reorientação curricular surgido nos Estados Unidos estabelece mudanças significativas no currículo de ciências no Brasil.

Para a UFRRJ, a criação do curso de Licenciatura em História Natural foi um desafio, pois não havia professores em seus quadros que lecionassem disciplinas específicas. Segundo Lima Tavares (2011) o primeiro professor a ser contratado como Biólogo na UFRRJ foi o professor Nei Brandão e o segundo foi o professor Paulo Roberto Fiorenzano. Todos os demais que atuavam no curso ou eram Agrônomos ou Veterinários.

Para que o curso se estabelecesse houve a necessidade de contratação de novos docentes, os quais foram em sua maioria, alunos concluintes da primeira turma de Licenciatura em História Natural, dando início ao processo de endogenia, que foi o aproveitamento dos formandos da universidade em seus quadros .

Este processo pode ser justificado de diversas maneiras, mas cabe ressaltar que ele não se deu apenas em um curso, mas de maneira geral, na universidade. A forma de ingresso na carreira de magistério, neste período, era por indicação, dando preferência aos egressos. Como destaca Lima Tavares (2011) na fala de um de seus entrevistados

Criar um quadro de professores que nós não tínhamos. Principalmente na Biologia. Meia dúzia de professores só, no máximo. O resto era agrônomo e veterinário. Então essa foi uma endogenia e que foi facilitada pela própria universidade que formou os alunos.

A endogenia está no cerne da Rural, até hoje ainda temos a maioria do quadro docente atuante formado por ex-alunos, que muitas vezes fizeram da universidade a “sua segunda casa”. Às vezes é difícil entender, principalmente para aqueles que chegam de outras instituições, o que é ser “docente ruralino”, estar lecionando na mesma sala onde há pouco tempo estávamos sentados como alunos, onde o professor de ontem é seu companheiro de hoje. Viver a Universidade Rural é ímpar.

Foi através da Licenciatura em História Natural que as Ciências Biológicas começaram a ganhar espaço na instituição. Trazendo em sua essência uma visão naturalista, da qual ainda permanecem os traços, e permanecerá por muito tempo, pois mesmo com toda reestruturação e expansão, ocorrida nos últimos anos, em decorrência da implantação do Reuni, ainda percebemos as marcas naturalistas.

Nas entrevistas realizadas por Lima Tavares (2011) encontramos as raízes da docência do curso de Ciências Biológicas, destacamos alguns trechos / relatos para que possamos perceber como foi criada uma epistemologia diferenciada na instituição.

“...a forma curricular a qual a História Natural foi tomando não recebeu grande influência da educação em si. Ele lembra que naquela época não havia um instituto de educação constituído.”

“...a formação didática foi “mínima e suficiente...”

Percebemos que a parte pedagógica dos primeiros docentes egressos, foi sendo construída no exercício da profissão, na sua atuação nas disciplinas do curso, havia a falta de fundamentação teórica- prática sobre atuação pedagógica docente, talvez isto tenha gerado equívocos no processo de formativo. .

Mas no início da década de 1970, a situação começou a mudar com a Resolução 30/74, onde as Licenciaturas curtas passam a ser obrigatórias para as universidades que desejavam formar professores do ensino fundamental. A UFRRJ procurou se adequar implantando um curso modificado de Licenciatura em Ciências, com suas devidas modalidades, que não tinha curta duração, mas tinham o perfil da universidade. Segundo Lima Tavares (2011), as mudanças vistas no currículo estavam na saída de algumas disciplinas da área geológica e de algumas disciplinas da área de química. De acordo com Cintra (2010), o curso nesta modalidade se tornou mais pedagógico. Neste sentido, *“a formação dos professores atuantes no curso e dos futuros professores saídos do curso foi sendo modificada pela atuação militante de uma professora chamada¹¹ Yaci Andrade Leitão.”* (LIMA TAVARES, 2011).

Mas mesmo com todas as reformas, criação de novos cursos, Institutos, as tradições institucionais estavam (estão) presentes e enraizadas, marcando fortemente lugar de subalternidade ocupado pelas licenciaturas na UFRRJ .

A mudança de Licenciatura em Ciências para Graduação em Ciências Biológicas com duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado, ocorrida anos mais tarde (1986) foi sentida de forma mais abrupta, diferenciada, quando das mudanças entre Licenciatura em História Natural e em Ciências.

¹¹Yaci Andrade Leitão, professora responsável pelo início da formação de professores na UFRRJ, responsável por diversas disciplinas da área pedagógica.
REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Isto porque, aparentemente, fazer Ciências Biológicas na modalidade Bacharel, alteraria o “*Status*” do curso que tinha a essência de Licenciatura.

Em 2005, entra em vigor na UFRRJ a Graduação em Ciências Biológicas com Modalidades Licenciatura ou Bacharelado em Ciências Biológicas fundamentado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº1, de 18 de Fevereiro de 2002) e nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas.

Segundo Cintra (2010) com a criação do Bacharelado, o curso ampliou e consolidou espaço para as pesquisas, especialmente na área de Animal, que deu origem ao primeiro curso de Pós Graduação em Biologia Animal, anos mais tarde (1997). Contudo, com todas as reformas, mudanças, expansão e criação de novos cursos, as características da nossa Universidade permanecem nas áreas agrárias. A epistemologia ruralina que, que se originou do processo de endogenia, ainda está fortemente presente, o que torna nossa formação diferenciada, pois mesmo com o ingresso de diversos docentes oriundos de outras instituições de formação, estes acabam “incorporando” às vezes de uma forma “meio torta” este jeito de ser ruralino. Temos consciência de que nossa realidade, ainda enfrenta “resistência” a perda deste perfil que está no cerne de nossa existência. Talvez para uma melhor forma de entendimento do que é ser “RURALINO”, me utilizo de uma fala de um professor, que se tornou anos mais tarde um grande amigo, que ao final do primeiro semestre letivo, me disse “*you neste primeiro semestre bebeu da água desta fonte, nunca mais deixará esta casa...*”, em 1980 acho que ele estava profetizando o que ocorreria anos mais tarde.

2.2 - Valorização das licenciaturas?

Preocupado com a falta de jovens ingressantes nos cursos de licenciatura, e com a falta de professores em nosso país, o Governo Federal criou nos últimos anos uma série de programas de estímulo à docência, dos quais destacamos: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem por objetivo ministrar cursos de licenciatura a professores da rede pública, sem formação adequada, cumprindo as diretrizes da nova LDB; O Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA), que é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) também vinculado a Capes, que tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.

Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Portanto, dentre estas diversas políticas públicas de incentivo à profissão docente, destacamos o PIBID, objeto de nossa pesquisa, como espaço real de desenvolvimento da relação teoria- prática, e da construção de conhecimentos, durante a formação docente. Os alunos envolvidos no programa têm a oportunidade de praticar (ou por em prática) as teorias adquiridas durante sua formação, muitas vezes, de forma fragmentada e dissociada da realidade da educação básica, refletindo e as relacionando em seu real espaço de atuação. Para os professores, sejam os formadores da Universidade quanto os formadores da escola básica, que atuam no programa, também este espaço permite avaliar como os conhecimentos estão sendo construídos, que relações se dão entre a teoria e a prática, permitindo uma reflexão sobre sua contribuição efetiva na formação docente.

Contudo, ainda encontramos muitas resistências aos processos de formação docente, seja no âmbito da pesquisa, quanto no ensino. Diniz-Pereira (2007) discute a formação de professores dentro das academias universitárias, destacando que aqueles que se dedicam as atividades relacionadas com pesquisa em educação, de maneira geral não são “bem vistos”.

Isto é resultado de anos de descaso com a pesquisa na área de educação, pois não se achava relevante trabalhar (pesquisar) a formação pedagógica dos jovens futuros professores. O que se pensava era que este “rol” de disciplinas tinha o propósito de ensinar ao futuro professor a se colocar em uma sala de aula, apenas considerando que o mesmo estaria preparado para transmitir os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação.

Diniz – Pereira (2011) ainda aponta como o descrédito acadêmico das atividades ligadas à educação nas IES, também contribui para que os jovens tenham dificuldade de se identificarem como alguém que está se preparando para o exercício do magistério.

Fonseca (2012) desvenda através do questionamento “Será que sirvo para ser professor?” os medos, ansiedades e a perspectiva dos licenciandos, que ao final do curso ainda não conseguem perceber se estão preparados para o exercício da profissão, se esta realmente é a carreira a seguir.

Talvez os questionamentos e dúvidas, pudessem ter sido resolvidos ao longo do curso de formação, mas estes ainda , não proporcionam ao aluno experimentar o cotidiano da profissão. Assim sendo, sem a oportunidade de vivenciar a realidade, nossos licenciandos ainda “acham” que não estão preparados (ou qualificados) para o exercício da profissão.

Por isso vislumbramos a atuação destes alunos durante a graduação (em processo de formação) no PIBID como importante componente da formação docente, pois mesmo sem terem tido con-

tato com as “teorias” necessárias ao exercício da profissão, eles são capazes de buscar, criar e desenvolver suas histórias.

Durante vários anos atendi diversos alunos que ao ingressarem no magistério, sentiam-se inseguros, pois a realidade encontrada não foi a vivenciada na graduação. Procuravam auxílio em como tornar suas aulas mais “atrativas” para conseguissem manter seus alunos atentos. A formação do nosso licenciado como citado anteriormente, é omissa em não proporcionar a vivência com a realidade do cotidiano escolar, o que gera conflitos e desestimula muitos deles, a desistirem da docência. Eles questionam a finalidade das quatrocentas horas de Estágio Supervisionado, somente de observação, sem nenhuma intervenção, e constataam que este não os prepara para a atividade docente.

Assim, reitero a importância do Pibid na formação dos licenciandos, não que a vivência no programa vá solucionar todas as deficiências e carências na formação docente, mas acredito que através deste, os licenciandos terão a oportunidade de associar as teorias com as práticas no cotidiano.

Concluindo este capítulo, podemos observar/constatar que não existe “receita” para se formar um professor, independentemente da epistemologia construída durante o processo de formação inicial, a docência deve ser experienciada. Acreditamos que todos os programas de incentivo/ “permanência” e valorização da docência neste momento são de fundamental importância para estimular, não somente aos cursos de licenciatura, mas o ingresso de novos professores “diferenciados” no mercado de trabalho, pois reiteramos a importância da quebra da dissociação teoria/prática, vivenciada somente na participação dos licenciandos nestes programas.

CAPITULO III

PIBID: origem e história

Com a promulgação da constituição de 1988 e da LDB de 1996 (9394/96), por intermédio do Ministério da Educação, o discurso governamental passou a enfatizar a promoção e melhoria da Educação Básica, com apoio nos princípios de equidade e qualidade. No momento em que a sociedade brasileira desperta para este problema, com a popularização da noção de educação como direito social e dever do Estado e da família, com o aumento da matrícula no Ensino Fundamental e Médio e conseqüentemente o maior número de estudantes na escola, impõe-se a necessidade de melhoria da qualidade educacional, a qual exige a promoção de melhorias das políticas públicas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal.

A formação dos profissionais da educação básica foi regulamentada, no artigo 62 da LDB, afirmando-se que a formação de professores para a educação básica se realizará em nível superior, “*em curso de licenciatura, de graduação mínima em universidades e institutos superiores de educação*”(BRASIL,1996).

Este fato criou uma preocupação com a formação de professores que, por exigência da lei, deveriam ser licenciados em suas áreas de atuação. A LDB/96 indicou o prazo para o cumprimento do requisito formativo em seu parágrafo 4º.do artigo 87 que instituiu a década da educação: “*Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*” (BRASIL,1996).

Segundo o relatório de 2007 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), houve, entre 2005 e 2006, redução do número de alunos formados em licenciaturas, fenômeno decorrente tanto do abandono do magistério quanto da baixa procura dos jovens pela profissão de professor.

Preocupado com essa realidade, o governo federal estimulou a criação de algumas políticas educacionais, com o objetivo de contornar não apenas as dificuldades e deficiências de formação, mas superar a falta de professores formados nas diversas áreas/disciplinas da educação básica.

Em 2007, foi criada a Diretoria de Educação Básica (DEB), e a Lei 11.502 conferiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as atribuições de “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”. As ações da

DEB/CAPES, foram a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), do Observatório da Educação e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PI-BID), o qual se tornou objeto deste trabalho.

Criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Fundo Nacional da Educação, o programa tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura de Instituições de Ensino Superior. Este programa alcançou em pouco tempo resultados positivos, o que levou ao reconhecimento das esferas públicas, que em abril de 2013, incorporarão o PIBID ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

*§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.*

Desenvolvido no âmbito dos cursos das Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com as escolas públicas da educação básica, o PIBID tem os seguintes objetivos:

- a) incentivar a formação de docente em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- d) 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;
- e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Considerando seus amplos objetivos, o programa em seu primeiro edital, tinha como prioridade os cursos das áreas de física, química, biologia e matemática, devido a escassez de

professores nessas disciplinas. Mas, no entanto, com os primeiros resultados positivos, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região.

O Ministério da Educação sinalizou a preocupação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores.

O acompanhamento que a Capes faz do Pibid levou esta agência a propor às instituições participantes a concorrerem em edital simplificado, a partir de 2012. A manutenção ou o crescimento dos projetos institucionais tem como base os relatórios apresentados, com resultados já alcançados, justificativa e planilha com previsão de atendimento. Tal prática evitará os lapsos de tempo e as lacunas no trabalho pedagógico decorrentes de procedimentos operacionais demorados que acabam por atrasar a prática dos alunos.

Em 2013 foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, a nova portaria de regulamentação do Pibid (PORTARIA Nº 096, de 18/07/2013). Essa portaria dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores.

Também, no mesmo ano, foi lançado o Edital do Pibid 2013, que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos de IES pública e privadas sem fins lucrativos de todo país. Outra novidade do edital foi a abrangência do programa que passou a atender, também, licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, e que estudam em IES privadas

Histórico dos editais Pibid:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
- Edital nº 1/2011, para instituições públicas em geral - IPES.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade.

O Programa proporciona a oferta de bolsas aos participantes que podem ser divididas em até cinco modalidades adequadas às seguintes condições: O coordenador institucional é o gestor de um projeto Pibid em uma instituição de ensino superior; coordenador de área é o gestor de um subprojeto Pibid em uma instituição de ensino superior; o coordenador de área de gestão de processos educacionais é o auxiliar do coordenador institucional ; Supervisor do Pibid é o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola ; e o Bolsista de iniciação à docência é o estudante de licenciatura participante do PIBID.

Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, fazendo um “feedback” da relação entre teoria e prática

Como o programa só começou a ser desenvolvido de fato em 2009, os números revelam, que este iniciou com 3.088 bolsista ID e no Edital2013 alcançou 90. 254, demonstrando como em quatro anos o numero de bolsistas de Iniciação a Docência teve um forte crescimento, fato que só foi possível pela qualidade e impacto que o programa vem gerando,(dados extra-

idos do relatório Pibid, 2009-2013) , como percebemos nos comentários de Gatti, B.; André, M.(2013, p.67):

Constata-se que o Pibid vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente.

Por isso, acreditamos que a oportunidade proporcionada pelo PIBID aos licenciandos, esteja construindo de forma efetiva na formação destes, pois é através da participação no programa que eles vivenciam não somente o cotidiano da escola, mas também, conhecem a rotina e as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica.

3.1 - PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Historicamente a formação de professores no Brasil sempre apresentou certa vulnerabilidade ao tentar estabelecer uma ligação entre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional, criando um descompasso, incompatível, com o processo formativo que:

[...] segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as praticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o saber pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos. (BRASIL 2002. p 22)

A Universidade neste contexto é concebida como espaço da formação teórica e a escola como espaço da prática, vivenciado nos momentos finais dos cursos de licenciatura, para realização dos estágios curriculares obrigatórios.

A oportunidade da vivência, experimentação e o exercício da teoria, na pratica, se torna um importante componente de inserção do licenciando na atividade docente, da qual resulta uma formação em que a apropriação de uma solida base teórica e a vivencia da pratica profissional desenvolvem-se de forma concomitante e articulada.

Esta relação teoria- pratica, está presente nos documentos oficiais que regulamentam os cursos de formação de professores, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002), que marcam uma expectativa de a base comum para a formação docente ser uma possibilidade de fazer uma revisão criativa dos modelos hoje em vigor a fim de “(...) dar relevo a docência como base de formação, relacionando teoria e pratica,” (op.cit. p.4-5).

Confirmando este princípio, o mesmo documento reforça, em seu Artigo 3º, a necessidade da conexão entre a formação oferecida e a prática esperada deste futuro profissional, como um dos princípios que devem reger o processo de formação inicial, sobretudo pela vivência da “simetria invertida”.

Isto é, a formação de professores deve acontecer em espaços similares aqueles que o licenciando atuará na condição de profissional, pois “[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.” (NÓVOA, 2012, p.14).

Mas, como vemos em SANTOS (2010, p. 14) *“a Universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é este modelo que subjaz á sua intencionalidade actual.”* Considerando sua função social e importância estratégica, o mesmo autor aponta como necessário dar um novo sentido a essa relação, pois: *“o que está em causa é a criação de um vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade que ponha fim ao isolamento da universidade que nos últimos anos se tornou anátema, considerado manifestação de elitismo, de corporativismo, de encerramento na torre de marfim, etc.”* (SANTOS, 2010, p. 75).

Conscientes da necessidade de rever a relação teoria- prática, considerando que sua interface com a questão do espaço de formação e espaço de atuação na formação inicial docente seja reiteradamente apresentada em documentos oficiais, os estudos da área mostram se tratar de uma questão ainda não superada, comprometendo a base formativa dos professores para atuar na Educação Básica, como nos mostra Gatti e Barreto (2009) que, ao analisarem os currículos das licenciaturas no Brasil, constataram a reduzida preocupação dos diversos cursos em propiciar componentes ou atividades curriculares que desenvolvessem suas de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.

Para Gatti (2009) se por um lado, não temos presenciado fortes iniciativas institucionais no tocante à formação de professores, na perspectiva de integração curricular e unidade institucional (Universidade/Escola), por outro lado, assistimos a emergência de diversas propostas e implementação de ações interventivas, seja em nível federal e/ou estadual, relacionadas à formação de professores.

Isto se deve a um movimento de formulação e criação de políticas públicas destinadas a *“fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores.”* (BRASIL, 2002, p. 5). A escola nesse contexto passa a ser idealizada como um espaço de referência para a formação inicial docente que, em articulação com o trabalho desenvolvido na universidade participará diretamente da co-formação dos estudantes de licenciatura por meio das ações dos seus docentes.

Assim, ao se constituir como uma política pública nacional para a formação de professores no ano de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)-tem se fortalecido como um mecanismo de articulação entre o espaço de formação inicial de professores, a universidade e as escolas de educação básica, onde o exercício da docência se efetiva em meio a toda complexidade que esse contexto apresenta.

Este programa tem como principal diretriz promover a inserção de estudantes de licenciatura em unidades de educação básica pública, mediante a concessão de bolsas, visando fortalecer a formação inicial docente ao passo em que possibilita instituir e afirmar a escola como espaço formativo por excelência, reconhecendo o potencial dos professores em exercício para atuar na formação docente inicial. (Nóvoa, 2012)

O PIBID é uma iniciativa que possibilita a superação de questões como: a relação teoria- prática/ espaço de formação – espaço de atuação na formação docente. Através dele vislumbramos um novo modelo de formação, de melhor qualidade, diretamente comprometida com o espaço de atuação profissional. Trata-se, portanto de um avanço significativo, sobretudo se considerarmos que:

É inútil escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente ou sobre os professores reflexivos se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2012, p. 14)

Este Programa de caráter inovador coloca o aluno bolsista em contato direto com a sala de aula e a realidade escolar, contando com apoio de professores orientadores e supervisores que os direcionam para o desenvolvimento das atividades. Esta iniciativa contribuiu para que os futuros professores compreendam melhor as relações entre os múltiplos aspectos – político, social, afetivo, cognitivo, filosófico, psicológico etc. – presentes no trabalho docente, valorizando o profissional da educação, incentivando a sua permanência na escola básica e atuando como ferramenta na formação do futuro professor e na fundamentação dos saberes necessários à prática docente.

Destacando os saberes necessários à prática docente na visão de Tardif (2002), podemos observar a importância do contato dos alunos do PIBID com a realidade escolar para o aprimoramento do processo de formação:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles

e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (p. 11.)

Através deste programa o aluno entra em contato com a realidade escolar, e estabelece uma ligação entre a teoria e a prática de sala de aula, tornando possível formar uma visão amadurecida e de suma importância para efetivar a articulação entre diferentes saberes, associando conteúdos e metodologias, e assegurando uma efetiva e sistemática interação com as escolas do sistema de Educação Básica na rede pública.

Nesse sentido, não se pode deixar de destacar a relevância dos saberes profissionais no processo de formação docente. Tardif (2002) afirma que o saber dos professores deve estar compreendido intimamente com o trabalho desenvolvido por eles na escola e na sala de aula; logo, o saber está a serviço do trabalho. O autor afirma que os saberes profissionais são confluências de vários saberes da sociedade em que vivem das universidades, das instituições escolares e de outros pares.

Quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002)

Tardif (2002) destaca a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho. O autor espera encontrar nos cursos de formação de professores um equilíbrio entre conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Destacamos que a formação docente tem se constituído por conhecimentos disciplinares sem conexão com a ação profissional. Relacionando o PIBID com as opiniões de Tardif, temos os aspectos de uma formação dos saberes necessários à docência, pois o Programa permite uma preparação, ligada à ação, em que o aluno é colocado frente a situações cotidianas do dia a dia escolar.

Neste contexto, as experiências desenvolvidas pelo Pibid contribuem com essa relação entre a teoria e a prática, na medida em que inserem o aluno de graduação no contexto escolar, possibilitando à constatação, a discussão, a reflexão e análise dos problemas encontrados, estabelecendo formas de intervenção em prol do bom funcionamento da relação universidade-escola e professor – aluno em formação e isso favorece a todos.

3.2 - A trajetória do PIBID na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

A UFRRJ participa do PIBID desde a publicação do seu primeiro edital em 2007 no qual estavam habilitadas a participar somente as Universidades e Institutos Federais, contemplando as Licenciaturas de Ciências da Natureza e Matemática, as quais apresentavam maior escassez de profissionais atuando na educação básica. A UFRRJ concorreu a este edital com o projeto intitulado “*Ciência e Cidadania: construindo saberes e fazeres na escola.*”, contando com 5 subprojetos que tiveram atuação em 7 escolas parceiras, com um total de 68 bolsistas de iniciação à docência dos cursos de licenciatura em: Matemática; Química; Física; Ciências Agrícolas (LICA) e Ciências Biológicas.

Apesar de este primeiro edital iniciar suas atividades em 2009, a CAPES lança o edital de 2009, ampliando a participação para as Universidades Estaduais. Nosso segundo projeto intitulado “*Cultura, conhecimentos e formação de professores: diálogos entre a universidade e a escola básica*”, contando com 5 subprojetos que tiveram atuação em 9 escolas parceiras, com um total de 110 bolsistas de iniciação à docência dos cursos de licenciatura em: Filosofia; Letras (Nova Iguaçu e Seropédica); Ciências Sociais; Pedagogia (Nova Iguaçu e Seropédica) e Belas Artes.

No terceiro edital, lançado em 2011, tivemos o projeto intitulado “*Meio Ambiente, Tecnologia e Sociedade: Fazendo e Integrando Saberes*”, com 11 subprojetos, atuando em 9 escolas parceiras, com um total de 113 bolsistas de iniciação à docência dos cursos de licenciatura em: Ciências Agrícolas (LICA); Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia (Nova Iguaçu e Seropédica); História (Nova Iguaçu e Seropédica); Matemática (Nova Iguaçu e Seropédica) e Química.

Após a publicação do edital CAPES nº 11/2012, foi possível a alteração dos editais PIBID 2009 e 2011 que estavam em andamento na UFRRJ, isto é, alterações dos projetos vigentes, a ampliação ou a redução do número de subprojetos e/ou de bolsas.

Após aprovação, por parte da CAPES, das alterações sugeridas pelas Coordenações Institucionais do PIBID UFRRJ, este passou a ter a seguinte configuração:

- PIBID Edital 2009/2012 “*Culturas, conhecimentos e formação de professores: diálogos entre a universidade e a escola básica*”, constituído por 8 subprojetos, atuando em 15 escolas parceiras, com um total de 131 bolsistas de iniciação à docência dos cursos de licenciatura em: Belas Artes; Ciências Biológicas; Filosofia; Letras (Nova Iguaçu e Seropédica); Pedagogia (Nova Iguaçu e Seropédica); Ciências Sociais.

- PIBID Edital 2011/2012 “*Meio Ambiente, Tecnologia e Sociedade: Fazendo e Inte-*

grando Saberes", constituído por 12 subprojetos, atuando em 9 escolas parceiras, com um total de 132 bolsistas de iniciação à docência dos cursos de licenciatura em: Ciências Agrícolas; Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia (Nova Iguaçu e Seropédica); História (Nova Iguaçu e Seropédica); Letras (Nova Iguaçu); Matemática (Nova Iguaçu e Seropédica); Química.

Atualmente a UFRRJ encontra-se no seu quarto edital, intitulado "*Desafios da formação: cotidiano escolar e práticas docentes na educação básica integram saberes*", contando com a atuação de 570 bolsistas em 32 escolas e constituída por dezenove subprojetos dos seguintes cursos de licenciatura: Belas Artes, Ciências Agrícolas, Ciências Biológicas, Ciências sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia(Nova Iguaçu e Seropédica), História (Nova Iguaçu e Seropédica), Matemática (Nova Iguaçu e Seropédica), Pedagogia, Química, Interdisciplinar Pedagogia-Matemática-Letras (Nova Iguaçu), Interdisciplinar Letras Português/Literaturas-Letras/inglês (Seropédica), Letras/Espanhol (Nova Iguaçu) e Letras/Português (Nova Iguaçu).

3.3 - Subprojeto PIBID Ciências Biológicas "Entendendo a Natureza"

Na elaboração do nosso subprojeto, traçamos diversos objetivos a serem alcançados ao longo do desenvolvimento do programa. Dentre estes, podemos destacar como principais, a inserção dos bolsistas na realidade da Rede de Ensino Municipal de Seropédica, integração dos bolsistas com professores e alunos das escolas envolvidas no projeto, desenvolvimento/ criação de propostas metodológicas e atividades inovadoras, as quais incluíam a produção de materiais didáticos, bem como, organização, participação e criação de eventos nas escolas envolvidas.

Trazemos um breve relato de como se constituiu o grupo que atuou no nosso subprojeto:

3.3.1 - A seleção dos bolsistas

Por determinação da Capes, a universidade abre um edital de ampla concorrência, detalhando os critérios da seleção, tanto para os alunos dos cursos de licenciatura como para os professores das escolas onde será desenvolvido o PIBID. Para participarem da concorrência, um dos critérios é possuir a disponibilidade de oito horas semanais para se dedicar ao desenvolvimento do projeto.

No caso dos professores supervisores, fomos até as escolas parceiras que haviam sido pré-selecionadas, apresentar a direção o nosso projeto e fazer a divulgação do edital. Infelizmente, poucos professores possuíam a disponibilidade de horário, visto que a maioria se desdo-

brava em mais de uma escola. Mas conseguimos selecionar os supervisores, que tiveram uma participação muito importante durante o desenvolvimento do nosso projeto.

Quanto aos bolsistas de iniciação, nosso edital foi aberto, mas dispor de 8 horas semanais compatíveis com os horários das escolas, foi um problema. Mas conseguimos selecionar os seis bolsistas sendo três que estavam concluindo o 5º período e três que estavam concluindo o 3º período. Todos se conheciam, mas agora iríamos iniciar uma nova relação, formaríamos uma equipe juntamente com os professores supervisores com o objetivo de desenvolver o projeto.

Como o início de nossas atividades foi no período de férias escolares (julho de 2011), aproveitamos para conhecer as escolas parceiras e estreitar nossa relação com os supervisores. Os bolsistas foram então divididos nas duas escolas, sendo três em cada uma, adequando seus horários com os dias das aulas de ciências.

Realizávamos reuniões semanais, que ocorriam na minha sala no Instituto de Biologia, local onde desenvolvíamos o projeto, pois não há um espaço próprio para o Pibid. Nestas reuniões, planejávamos e criávamos estratégias metodológicas que transformassem os conteúdos programáticos em atividades dinâmicas e participativas, como a realização de oficinas, jogos e etc., buscando assim, melhorias no aprendizado e estímulo ao ensino de Ciências, sempre em consonância com o supervisor, que articulava na escola a execução de nossas atividades.

Durante o projeto visitei as escolas e participei um pouco do cotidiano das mesmas, como em feira de ciências, “Culminância” entre outras atividades. Também visitava as escolas, transportando material que seria utilizado em alguma atividade, bem como, para me encontrar com os supervisores. Minha inserção neste cotidiano foi muito importante para rever alguns conceitos e resgatar algumas memórias vividas na minha graduação, pois eu participava ativamente das atividades desenvolvidas no subprojeto.

Entre as outras atividades, posso incluir o chá literário, no qual levamos diferentes chás utilizados, normalmente pelas famílias, com um folder com uma breve explicação da classificação das ervas (origem, nome científico, propriedades terapêuticas), bem como, o dia “D contra a dengue”, que foi uma atividade que envolveu a comunidade, alertando para os cuidados com o mosquito, com a produção de um folder ilustrado, explicativo e a confecção de “vaso ecológico” com garrafas pet.

CAPÍTULO IV

Caminhos metodológicos: formação e auto-formação

Como o objetivo de nossa pesquisa é a análise e avaliação dos impactos do PIBID no processo formativo dos alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que participaram do programa PIBID na UFRRJ, optamos por um caminho metodológico que estivesse pautado nas narrativas de egressos do curso que passaram pelo PIBID Ciências Biológicas na UFRRJ. Essas narrativas mesclam as memórias, histórias, trajetórias desses bolsistas, hoje professores de Ciências Biológicas.

Essas relações estão fortemente alicerçadas nas pesquisas realizadas a partir da década de 80, principalmente aquelas relacionadas à formação de professores que passaram a colocar a centralidade metodológica no sujeito, nas experiências e na complexidade dos processos de formação.

Josso (2010, p.31) nos aponta que :

As abordagens das histórias de vida, tal como são desenvolvidas e dadas a conhecer pelos textos publicados desde os anos 1980, parecem apontar dois tipos de objetivos teóricos: 1. Evidenciar um processo de mudança do posicionamentos do pesquisador, pelo **aprimoramento de metodologias de pesquisa-formação, articuladas à construção de uma história de vida(...)**; 2. Demarcar a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão, abrangendo a formação, a autoformação e suas características, bem como processos de formação específicos para públicos específicos (grifo nosso).

Investigando a trajetória dos estudantes em dois momentos específicos, pude construir, gradativamente, um mosaico formado pelas histórias de vida-deles e minha que, costurados pela formação, me permitiram perceber pistas desses processos.

Entendo, assim, que os processos vivenciados pelos licenciandos e por mim, durante o PIBID, deixaram marcas que revelam nossos processos de formação, individuais e coletivos, que mediados pela formação inicial institucionalizada mas, também, pelas características subjetivas de cada um de nós, fruto de nossos processos de individuação (PINEAU, 2010) se entrecruzam aos processos coletivos de formação e produzem histórias.

Tendo essas questões como base, optamos por trabalhar com as narrativas e memórias dos seis bolsistas do PIBID, hoje egressos, que estiveram sob minha orientação no Edital Pibid 2011(2011/2013) , no desenvolvimento do subprojeto “Entendendo a Natureza”, do qual era a coordenadora. Adotamos como caminho metodológico, a história de vida, utilizando ferramentas do método autobiográfico e das narrativas de formação, pois os entendemos como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras.

Todas as narrações autobiográficas relatam uma *práxis humana*, Ferrarotti (2010, p. 34) diz que se “*a essência do homem [...] é o conjunto das relações sociais*”, toda práxis humana é a totalização ativa de todo um contexto social. O homem burguês como o universo singular, pela sua práxis, singulariza em suas ações a universalidade de uma estrutura social. Uma antropologia social que considera todo o homem sendo uma síntese individual e ativa de uma sociedade elimina a distinção do geral e do particular em um indivíduo (idem). Ou seja, se em cada indivíduo conseguimos perceber a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, dessa maneira, conseguimos conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual. (grifos do autor).

Considerar, pois, as histórias de vida, os relatos pessoais como algo que passou é negar que o passado é sempre analisado no presente. As memórias estão presentes nas lembranças dos egressos, que fazem reflexões, comparações, apontam situações semelhantes à realidade presente, realizam inferências do passado com a atualidade. Para Catani e Vicentini (2003, p. 16) “*lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir imagens e idéias de hoje com as experiências do passado*”. O passado, quando trazido para o presente, transforma-se no diferente e, às vezes, até na novidade, principalmente quando a distância entre passado e presente oculta fatos, valores, metodologias, crenças e relacionamentos. Não se pode creditar ao presente a construção do futuro sem a anuência do passado. A esse respeito, Paulo Freire, traça a seguinte consideração:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”.

Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (FREIRE, 2003, p. 19).

Trabalhar com o método autobiográfico e as histórias de vida de professores/ graduandos é algo recente no campo da pesquisa educacional. O caminho que se abriu para a utilização da subjetividade, através do método autobiográfico, começou a ser construído e a tornar-se conhecido em 1988, quando António Nóvoa, em parceria com Mathias Finger, publica O método (auto) biográfico e a formação. Posteriormente, no prefácio à segunda edição de Vidas de professores, Nóvoa diz que, no ano da publicação desse trabalho, a utilização das abordagens biográficas não tinha qualquer significado. Somente a partir de 1992, quando da publicação da primeira edição de Vidas de professores, “*a situação já tinha mudado consideravelmente, o*

que me leva a alertar contra a existência de práticas pouco consistentes e de metodologias sem qualquer rigor.” (NÓVOA, 2000, p. 7)

Os relatos / depoimentos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em sua trajetória e formação. Nossa opção possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e por outro lado permite, a partir das narrativas (auto) biográficas, compreender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação.

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação destaca a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, aos alunos, em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, revelar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

4.1- Meandros do caminho: construção passo-a-passo:

Pensando em como registrar /avaliar o que representou o Pibid na formação deste grupo que acompanhei/orientei durante os dois anos do desenvolvimento do programa, solicitei aos meus “pibidianos”¹², em um de nossos encontros semanais que escrevessem um texto reflexivo sobre o que significou para eles, a participação no programa e se esta contribuiu na sua formação, bem como, que escolhessem uma atividade desenvolvida que para eles tivesse sido a mais gratificante/ marcante. Resgatar neste momento, em que estávamos finalizando o edital, a historicidade construída nos mais de dois anos de participação no projeto foi marcante, como citado por um dos alunos *“participar do PIBID, foi um divisor de águas para minha formação”*.

Esta frase me levou a resgatar também as minhas memórias de como tudo começou....

Fui entrecruzando minhas memórias com as dos alunos e percebi como o PIBID “entra” em minha vida profissional e muda, também, minha trajetória pessoal. Como anteriormente já

¹² Forma com a qual em nossa universidade, os licenciandos do PIBID são denominados.

explanado, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRRJ, tem participado do PIBID, desde seu primeiro edital, onde somente professores de um departamento se engajaram nesta empreitada no primeiro edital 2007, orientando 11 bolsistas.

Neste momento, eu ainda não estava envolvida com o processo de formação dos licenciados, somente atuava como docente em disciplinas de Zoologia. Mas no ano de 2009, participando do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, acabei sendo envolvida na construção da Comissão de Estágios Supervisionados, que integraram a matriz curricular a partir de 2009/ I.

A partir de então, tudo começou a mudar, pois fui me envolvendo no processo de formação, orientando nos estágios. Através dos relatórios/ relatos dos alunos durante os estágios de “observação” supervisionados, pude constatar algumas lacunas existentes na formação dos nossos licenciandos, que não possuem na grade curricular, espaços para práticas docentes, isto é, eles se formam com uma grande quantidade de teorias que não foram aplicadas/ praticadas (continuamos no esquema 3+1, conteudista).

Mas durante minha atuação no estágio, foi lançado o Edital do PIBID 2011, e fui convidada a participar do grupo que elaboraria o subprojeto das Ciências Biológicas.

Formamos um grupo de seis professoras de duas áreas de atuação/ concentração distintas: três professoras que atuavam na Biologia Animal e três professoras que atuavam na Biologia Vegetal (as quais haviam participado do primeiro edital, e já tinham vivenciado o programa), e construímos um subprojeto intitulado “Entendendo a Natureza” que seria desenvolvido em dois módulos, um a cada ano de duração do programa, que teria dois anos. Decidimos que o módulo Biologia Animal seria desenvolvido na primeira fase (junho 2011 a maio 2012), o qual abordaria temas relacionados à biodiversidade animal da fauna brasileira. O módulo Biologia Vegetal seria desenvolvido na segunda fase (junho 2012 a maio 2013) abordando temas tais como biodiversidade vegetal, plantas medicinais, tóxicas e ameaçadas de extinção.

Com relação ao número de bolsistas de iniciação, após muitas discussões, fizemos a opção de desenvolver o projeto com seis bolsistas que seriam selecionados (critério estabelecido pelo grupo, de já ter cursado pelo menos três períodos) que ficariam divididos em duas escolas municipais de ensino fundamental, que foram por nós escolhidas em conjunto com o curso de Educação Física.

Cabe aqui uma explicação sobre o edital, a cada grupo de até dez bolsistas ID, tínhamos um coordenador de área por subprojeto, e em cada escola parceira, um supervisor (professor da escola) para cada grupo de até dez bolsistas ID. Assim trabalhamos juntos com a Educação Física em duas escolas do Município de Seropédica, dividindo o supervisor.

Com relação ao coordenador do Subprojeto de Ciências Biológicas, oficialmente so-

mente um se cadastra, os demais atuam como colaboradores, após discussões, como algumas professoras envolvidas estavam no momento desempenhando outras atividades, ficou acordado que no módulo Biologia animal eu seria a coordenadora e no módulo Biologia vegetal teria uma outra que me substituiria. Assim foi feito e aprovado o nosso subprojeto.

Mas, durante o trâmite do processo “burocrático”, mudanças ocorreram, pois uma das professoras que colaboraria com o grupo da Biologia Animal passou a ser Coordenadora Institucional do Programa, convidando posteriormente a outra professora colaboradora para a Coordenação de Área de Gestão dos Processos Educacionais, resumindo, somente eu atuaria no desenvolvimento do subprojeto módulo Biologia animal durante um ano. Mas outras mudanças ocorreram, e houve a abertura de prorrogação do Edital 2009, no qual o grupo do módulo Biologia Vegetal estava envolvido, e se formou um novo grupo com o edital 2012, sendo assim, permaneci como coordenadora orientando os bolsistas durante todo o programa.

Em um primeiro momento, como explicitado acima, os seis bolsistas sob minha orientação foram convidados a escrever um texto reflexivo (documento 1) que contemplasse sua participação no programa, as contribuições do mesmo em sua formação destacassem a atividade mais significativa realizada.

Em um segundo momento, após a conclusão do Edital e com os bolsistas já tendo concluído o curso e seguindo suas vidas profissionais, escrevemos a eles uma carta/ email (documento2) em que apresentava questões/temas a serem desenvolvidos por eles. Tendo as histórias de vida e a autobiografia como “pano de fundo” metodológico, exploramos a autobiografia através de cartas.

As cartas, apesar usualmente não serem mais utilizadas, ainda podem ser consideradas eficientes quando queremos nos comunicar destacando aspectos da identidade e da subjetividade. Fonseca (2010) nos diz que *“o ato de escrever cartas conjuga aspectos relacionados à memória, à reflexão e a emoção que podem ser materializadas na produção de registros.”*. Através das cartas, conseguimos com que as pessoas revisitem suas memórias enquanto escrevem, resgatando sua trajetória de vida, suas marcas e sua singularidade. Analisar a memória dos educadores nos dá oportunidade de visualizar mais profundamente o complexo universo em que construíram sua identidade, enquanto educadores e cidadãos (MARTINO, 2005). O registro escrito delas nos possibilita analisar como foram suas histórias de vida, suas experiências educacionais e profissionais, as mudanças dos sentimentos ocorridas no decorrer do curso, as transformações no processo de aquisição de conhecimento, e como estes interferem no dia a dia da docência.

Nessa carta (ANEXO XXXX), solicitei aos egressos que mexessem com suas memórias, e que me relatassem se o Pibid deixou marcas na vida profissional, se lembravam das escolas e dos professores que tiveram a oportunidade de conviver e, se participar do programa foi um diferencial na formação deles.

4.2 - Os sujeitos, sua formação, sua história: breve caracterização

Falar um pouco da relação do antes e depois do Pibid entrar em nossas vidas, é interessante, sendo assim, a seguir faço uma breve síntese, do que observei nesses dois anos de convivência, muitos detalhes e acontecimentos não estão aqui relatados, mas foi gratificante ver como o Pibid norteou a trajetória destes licenciados. Optei por fazer uma breve caracterização desses “sujeitos da pesquisa” baseada em minhas memórias e impressões sobre eles. Optei por usar nomes fictícios, para preservar suas identidades, pois as impressões aqui colocadas são fruto de minhas observações e análises.

O bolsista José, era o mais velho do grupo, já havia trabalhado em outras atividades antes de ingressar na graduação. Durante a graduação se envolveu em diversas atividades e projetos de pesquisa na universidade, e resolveu ingressar no Pibid, pois mesmo não tendo certeza de sua opção pela docência, decidiu participar e conhecer o programa. Desenvolveu diversas atividades, e foi atuante como parceiro do grupo, não possuía habilidade para produção de material didático, por isso sempre propôs atividades de campo e aulas expositivas. Concluiu a Graduação em Licenciatura em 2014 e apresentou monografia sobre: A Evolução Biológica em Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio. Atualmente é mestrando em Biologia (Ecologia) no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, INPA, e faz consultorias.

A bolsista Olivia, sempre foi uma aluna atuante no curso, e ao ingressar no Pibid manteve esta característica. Possuía muita criatividade e habilidades manuais, adorava abordar problemas ambientais e trabalhar com reciclagem de materiais, se envolvia com a escola e os problemas da comunidade, conseguindo até realizar uma encenação sobre o descaso com o lixo no entorno. Concluiu a Graduação no final de 2013, e apresentou monografia sobre: Astronomia Guarani Mbya: Educação e Saberes Tradicionais. Educar/ensinar estava em seu cerne, atualmente é professora de ciências concursada do ensino fundamental do município de Seropédica.

A bolsista Ana teve uma trajetória um pouco diferente dos demais, pois ingressou na UFRRJ na graduação em Medicina Veterinária, mas logo no início descobriu que queria ser professora e não veterinária, assim conseguiu transferência de curso. Durante sua trajetória no curso, se identificou muito com o ensino. Ao ingressar no Pibid ficou muito empolgada e que-

ria realizar diversas atividades, mas quando conheceu o universo da escola em que desenvolveu o projeto, viu que teria muito trabalho e empenho, mas com todas as dificuldades obteve sucesso em suas empreitadas. Conclui a Graduação em 2014, e apresentou monografia sobre: Utilização de Animais no Ensino Superior: Aspectos Éticos, Jurídico e Metodológico. Ingressou no Bacharelado e ainda não conseguiu exercer a profissão.

O bolsista Pedro, sempre foi um aluno participativo, antes do Pibid já havia atuado como monitor entre outras atividades acadêmicas. O contato com a realidade escolar, despertou o espírito crítico, inovador, ele preparava com esmero as atividades a serem desenvolvidas e sempre esteve atuante nas atividades propostas por seus pares.

Despertou o interesse em desenvolver pesquisa na área de educação e, durante o Pibid, participou de diversos eventos relatando atividades desenvolvidas ou testemunhando a importância do Pibid no seu processo de formação. Conclui a Graduação em 2013 com a apresentação da monografia intitulada- Astrobiologia: Concepções alternativas de alunos do ensino fundamental sobre a vida, sua origem, evolução e possibilidades no Universo. Atualmente é professor de ciências, concursado do Município de Seropédica.

A bolsista Carla era uma aluna tímida, que durante a graduação foi estagiária em um laboratório de Biologia, o qual a iniciou na pesquisa básica, mas com a saída de sua orientadora da universidade, não deu continuidade nesta linha. Quando iniciou no Pibid sentia-se insegura, mas aos poucos foi se descobrindo. O contato com a escola despertou sua vocação. Planejou e executou diversas atividades utilizando diversas metodologias, na sua maioria lúdicas, que geraram resultados positivos. Enfrentou desafios, os quais não só venceu como a fez amadurecer profissionalmente. Concluiu a graduação em 2014 com a apresentação da monografia intitulada: Estudos Sobre O Pibid: Olhares dos Alunos de uma Escola Pública que participaram do Projeto de Ciências Biológicas. Atualmente é mestranda em Biologia Humana e Experimental na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ e também atua como professora de ciências no ensino fundamental do município de Japeri.

A bolsista Lara era “politizada” e “questionadora”, se envolvida em questões internas do curso, já tinha convicções de como seria sua trajetória. No Pibid planejava e executava propostas metodológicas, discutia sobre todos os problemas vivenciados no cotidiano das escolas, das relações entre os alunos e os professores, participava de todas as atividades que eram propostas pela escola. Tinha uma dedicação reconhecida por todos. Concluiu a graduação em 2014 com a apresentação da monografia intitulada: Políticas públicas para Educação em Ciências: uma análise dos documentos oficiais dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. Atualmente tem realizado concursos e se prepara para ingressar em uma Pós

Graduação.

As histórias ficaram entrelaçadas durante estes dois anos, despertando inclusive os assuntos abordados em algumas monografias, demonstrando como o Pibid contribui na formação dos licenciandos e também na minha, provocando uma mudança de curso em nossas trajetórias. Percebo como fui mudando, vendo/ vivendo através de diversos momentos durante o programa, a importância das disciplinas pedagógicas na formação dos licenciandos, disciplinas estas, que para muitos infelizmente parecem não ter relevância. Constatei que sem poder vivenciar as práticas, a formação dos licenciandos fica prejudicada/imcompleta.

Depois de ter passado por toda esta experiência, minha visão sobre o que é necessário para ser /formar um bom professor mudou muito, por isso também tenho que agradecer, assim como consta no relato dos bolsistas, a oportunidade que me foi dada de trabalhar no Pibid. Atualmente procuro, sempre que posso, motivar a criação/elaboração de metodologias alternativas, inclusive em minhas disciplinas, que são do ciclo básico, buscando desde início da graduação apresentar como é gratificante ser professor.

CAPÍTULO V

Memórias, trajetórias e percursos: o impacto do PIBID na formação de Licenciandos/Licenciados em Ciências Biológicas da UFRRJ

Nesse capítulo realizaremos análises sobre os relatos autobiográficos construídos nos dois momentos – no momento da conclusão do projeto, por meio dos textos reflexivos dos licenciandos (documento 1) e após 22 meses, quando os agora já licenciados estão construindo suas vidas profissionais através das cartas (documento 2).

Para analisarmos estes documentos, estabelecemos quatro categorias a serem analisadas:

- 1) Importância do PIBID na formação;
- 2) Impacto do cotidiano escolar na formação;
- 3) Dissociação teoria-prática na formação;
- 4) Importância da prática na formação/realização de atividades.

Essas análises, mais do que a pesquisa para a conclusão do curso de Mestrado são para mim, oportunidades de mergulhar em suas reflexões, aquelas escritas em 2013 e as reveladas em 2015 e, reconhecer através de suas memórias, as marcas do Pibid em suas vidas e, também, na minha.

Contrariando a suposta racionalidade, me emociono, pois também estou mexendo com as minhas memórias, sinto orgulho ao ler alguns “testemunhos”, passagens marcantes e saber que contribui de alguma maneira na formação desses profissionais.

Justamente ao ler os relatos, foi que percebi em diversos trechos, a importância de me aprofundar e relatar o diferencial da participação no Pibid para os licenciandos do Curso de Ciências Biológicas. Todos eles concluíram a graduação e seguiram diversos caminhos. Destaco que apenas um deles, até o momento, não vê a docência como profissão, mas tem conhecimento do que é ser docente no ensino público do nosso país. Dos demais, três estão atuando em escolas públicas municipais, uma está participando de processos seletivos para Mestrados em Educação e outra, devido a questões pessoais, ainda não está colocada no mercado de trabalho.

Optamos por realizar a análise das categorias conjuntamente, alicerçando essas análises nas falas dos licenciandos/egressos registradas nos dois instrumentos produzidos durante a pesquisa. Em alguns momentos optamos por ir e vir nos documentos construindo um caminho em espiral que transpusesse uma análise linear dos processos vivenciados.

Essa construção espiralada, entrecruzada com minhas próprias reflexões permitirão construir um quadro de percepções sobre o PIBID, a formação inicial de professores, bem co-

mo o que chamamos no texto de “epistemologia docente ruralina”, contextualizadas pela formação de professores no Brasil, do ponto de vista histórico e epistemológico.

Ao analisarmos as categorias queremos perceber a relevância do Pibid no processo formativo e verificar se realmente ele é/foi um diferencial na formação destes bolsistas, pois como já citado anteriormente, “*a formação de professores deve acontecer em espaços similares a-queles que o licenciando atuará na condição de profissional...*” (NÓVOA, 2012, p.14). Assim, por meio do Pibid eles foram inseridos em um cotidiano no qual não estavam acostumados a vivenciar como futuros profissionais. Percebemos pelos trechos destacados que foi não somente um diferencial, mas determinante na vida da maioria deles.

Entendemos que os saberes experienciais são determinantes para a formação de licenciandos. Retomando Larrosa Bondía e Tardif podemos afirmar que a experiência, no sentido dado por esses dois autores, precisa mediar o processo de formação de professores de forma contínua e constante.

Na fala de Carla no documento1 a questão da importância da experiência proporcionada pelo PIBID fica clara ao afirmar que: “*Entre todas as minhas experiências na Universidade, desde as aulas até o estágio supervisionado, destaco a minha vivência no PIBID como a mais importante e significativa para o meu futuro profissional*”

A noção de experiência aqui apresentada por Carla se aproxima da ideia de vivência apresentada por Larrosa Bondía, pois ao vivenciar a vida profissional, ela faz emergir as marcas do Programa em sua formação, como explicitam no documento2: “*E posso te afirmar que participar do PIBID foi O diferencial da minha formação, se dependesse só dos estágios supervisionados obrigatórios e das disciplinas que fiz na Rural, posso te afirmar que não saberia dar aula, não teria a segurança que tive desde o primeiro dia que tive uma turma só para mim.*”

Nesse trecho do documento 2 de Carla, retomamos a discussão da matriz curricular fragmentada que tratamos anteriormente, pois historicamente a formação de professores se encontra calcada na dissociação entre teoria e prática e percebemos que o Modelo da Racionalidade Técnica ainda se encontra materializado nas matrizes atuais, pois do ponto de vista epistemológico, os conhecimentos da área não são integrados aos conhecimentos pedagógicos. Por mais que as exigências legais contidas nas Diretrizes Curriculares e em outros documentos oficiais tragam a prática, baseada em processos integrados e interdisciplinares, como centrais nas matrizes curriculares, não é essa realidade que encontramos na formação inicial dos licenciandos.

Ao destacar o que chamamos aqui “de ineficiência “dos estágios supervisionados, Carla nos dá pistas para entender o que Fonseca (2012) aponta sobre a noção de experiência que em-

basa os estágios supervisionados: “(...) a prática por observação não se constitui numa experiência visto que põe o licenciando como passivo, por mais que se encontre receptivo, disponível e aberto a registrar e analisar experiências, mas que são experiências do outro.”

Já Lara em seu documento¹ afirma que “Participar como bolsista do subprojeto PIBID-Ciências Biológicas “Entendendo a Natureza” foi de extrema importância para a minha escola em seguir a carreira docente...”. Os objetivos do PIBID apontam a importância do Programa para a fixação dos licenciandos no magistério. Entendemos que, para além das motivações quantitativas, posto que ainda é pequeno o número de jovens interessados em cursar licenciatura no país¹³, os objetivos de um Programa do âmbito do Pibid trazem preocupações históricas e epistemológicas sobre a formação e as rupturas que podem ser realizadas ao se colocar em contato o licenciando e a realidade escolar.

Este contato, proporcionado pelo PIBID, é que permite que o licenciando ao vivenciar o cotidiano da escola, faça a articulação entre teoria e prática, motivando os professores da rede pública com a criação/ inserção de metodologias alternativas/novas, que incentivem, não só a permanência na docência, mas a busca pela melhoria na qualidade do ensino e no processo ensino-aprendizagem.

Durante nosso subprojeto, diversas metodologias foram desenvolvidas, buscando incentivar “o gosto pelas ciências” nos alunos. Promovemos diversas atividades envolvendo os professores e a escola em diversas atividades, despertando em nossos bolsistas a criatividade para enfrentar os desafios impostos pela precariedade encontrada nas escolas parceiras.

Apesar de Lara ainda não estar exercendo a profissão, as marcas deixadas pelo Programa são iminentes, como percebemos em sua fala no documento 2, pois verificamos que além da certeza de ter escolhido sua trajetória, ela ainda acredita que o Pibid contribui na formação: “Bem, as lembranças que tenho do PIBID ainda me despertam vontade de lecionar e uma certa esperança na formação dos futuros profissionais docente.”

Carla nos remete à discussão sobre a importância das atividades realizadas no subprojeto ao, no documento 2, refletir sobre sua prática já como professora: “E confesso que ter sido uma professora bem conteudista no bimestre que passou me fez me sentir muito mal, pois não gosto de ser uma professora assim e nem os alunos gostam e vai contra aquilo tudo que desenvolvi durante o PIBID”

¹³Fonte: MEC/INEP no período 2012-2013, a matrícula cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6% nos cursos de licenciatura e 5,4% nos cursos tecnológicos

Essa fala de Carla nos mostra as marcas que o jeito “Pibidiano” deixou em sua formação, ela tem consciência do que é ser um professor conteudista, sabendo que não contribui para o aprendizado/relação com seus alunos. A “angústia” de Carla nos aponta os processos de sua formação em sua relação com o PIBID, ao registrar que uma prática, denominada por ela, conteudista, contraria os conhecimentos que construiu no Programa.

As questões relacionadas aos aspectos subjetivos, diríamos até, emocionais trabalhados por Tardif (2010) ganham força quando falamos de formação inicial de professores. Corroborados pelo que Paulo Freire chama de amorosidade, para Ana no documento 1 participar do Pibid foi fundamental para compreender como aspectos que vão para além da técnica e do cientificismo são fundamentais no exercício do magistério: *“A iniciação à docência é um desafio que precisa ser enfrentado com muito amor. E comigo não foi diferente, foi impossível resistir à paixão pela docência”*. Ela se apaixonou pelo ato de ensinar e aprender e avaliamos que esse amor despertado pelo Pibid a marcou e transformou sua forma de ver o mundo: *“Tudo que vivi foi muito intenso e moldou quem eu sou hoje como professora. Antes com medo da licenciatura, hoje querendo avançar mais e me especializar na área de educação.”* (Ana, documento1).

O impacto causado pela possibilidade de vivenciar a escola como um membro participante proporcionado pelo PIBID e não como um mero espectador, como ocorre nos estágios supervisionados é outra categoria fundamental em nossas análises. A escola vista com “olhar de dentro” traz surpresas e revela aspectos que os licenciandos não alcançam na infinidade de aulas puramente teóricas e fragmentadas pelas quais passam na formação inicial. A licencianda Olívia, em sua reflexão no documento1 aponta que a vivência na escola proporcionada pelo PIBID foi determinante em sua trajetória: *“Participar do PIBID foi fundamental para minha formação, visto que mesmo com conhecimentos e estudos eficientes, a escola é um lugar que surpreende...”*.

Após dois anos de atuação profissional, Olívia demonstra não somente segurança, mas percebe que a docência está sempre em construção e a escola é o espaço essencial para essa construção contínua: *“... hoje, sei que, por mais que ainda existam aperfeiçoamentos pontuais, sendo cada escola única, a essência já se encontra preparada para o magistério. Obrigada PIBID, pela possibilidade de viver essa experiência tão construtiva e significativa”* (documento 2)

Agora em 2015, sendo professora ela pode colocar em prática a essência construída durante o Programa: *“O PIBID me mostrou que realmente você precisa amar o que faz e me deu uma bagagem muito grande para poder, sozinha, lecionar...”*

O grupo de licenciandos orientados por mim trouxe desafios a meu papel de professora-orientadora. José, licenciando mais velho que os outros, já com uma graduação em outra área e com experiência profissional, não pretendia seguir o magistério como profissão, entretanto podemos perceber como a experiência vivenciada por ele no PIBID pode trazer para nós, pistas para analisar a importância do Programa e como o mesmo pode contribuir para além da formação profissional, permitindo espaço para que aqueles que passam pelo Programa, construam consciência crítica sobre a educação, em especial, a educação brasileira *“Acredito que, ao longo dos dois anos em que participei do PIBID, essa experiência foi de grande importância para a construção de um melhor entendimento do papel do educador.”* (José, documento 1). Mesmo, atualmente não exercendo a docência, os impactos da experiência no PIBID foram mais amplos do que a mera formação profissional: *“A experiência foi de grande importância para a construção de um melhor entendimento do papel do educador, sobretudo pelas condições adversas que muitas vezes encontrávamos nas escolas.”* (José, documento 2).

Contudo, para os licenciandos que já haviam escolhido sua trajetória profissional na docência, o PIBID vem reforçar essas escolhas e ampliar suas perspectivas. O espaço proporcionado pelo PIBID foi o campo fértil para que os licenciandos superassem a fragmentação de sua formação e fizessem das salas de aula das escolas em que circulavam, espaços de formação de aplicação e reconstrução de seus conhecimentos e pudessem superar a dissociação teoria-prática. Podemos perceber essa relação na fala de Pedro: *“Participar do PIBID foi um divisor de águas para minha formação. Nesse momento senti ao mesmo tempo a responsabilidade e o prazer de compartilhar o que aprendi durante a graduação, contribuindo para a construção do conhecimento dos alunos da educação básica”* (documento1).

Esta construção se consolidou e hoje atuando como professor, Pedro percebe a importância deste programa na sua formação: *“Tudo isso fez uma grande diferença quando entrei em uma sala de aula pela “primeira vez” como professor. Escrevo entre aspas porque para mim não foi efetivamente a primeira vez, mas sim a continuidade de um trabalho iniciado anos antes, tudo graças ao PIBID”* (documento 2). A sensação de continuidade nos permite perceber a importância da experiência, do contato cotidiano com a escola como aspectos fundamentais a serem materializados na Licenciatura. Os currículos fragmentados, a prática e a teoria sendo tratadas de forma distinta, a pouca vivência da realidade da profissão são aspectos que o PIBID minimiza e pode contribuir para uma mudança de concepção que a legislação oficial, por si só, não dá conta.

O PIBID é um espaço epistemológico, no qual concepções de licenciatura, em todos os seus aspectos, podem ser transformadas e ressignificadas.

Concordando com Nóvoa (1992), ao afirmar que o processo de formação de professores deva ser construído em sua vida nas escolas, ao inserimos o licenciando no ambiente escolar, estamos contribuindo, para que estes adquiram no cotidiano escolar a experiência necessária, para seguir na docência conscientes das realidades a serem enfrentadas. Analisando o documento 1 de Carla encontramos “... *foi através deste programa que pude entrar em contato direto e de certa forma interagir com o meu futuro ambiente de trabalho*”, esta interação permitiu que Carla realmente sentisse o que seria o seu futuro “*Presenciei vários problemas que o professor lida no seu dia-a-dia...*”. Esta relação com os professores/escola tornou Carla mais bem preparada para a realidade que iria enfrentar, pois segundo Nóvoa (2003) os professores não foram preparados para enfrentar as situações vividas atualmente nas escolas, como nos fala Carla no documento 2 “... *como toda semana ter que dobrar porque falta professor e cumprir o cronograma que já está atrasadíssimo, pois antes de eu chegar na escola, os alunos não tinham aulas de Ciências e tive que dar dois bimestre em um!*”. Certamente, esta situação não fez parte da formação recebida na Universidade, se ela não tivesse vivenciado esta realidade através do PIBID, talvez não tivesse a maturidade /responsabilidade em vencer esta e outras adversidades que encontrou na escola.

Mas para Ana mergulhar neste cotidiano, foi um momento de descobertas, como ela cita no documento 1 “... *não tinha nenhuma experiência em sala de aula. Tudo era novo nesse espaço, até então desconhecido.*” Acho interessante este trecho que nos remete mais uma vez à dissociação da teoria- prática, pois como conceber que um licenciando (na fase de conclusão do seu curso) ainda desconheça seu espaço de atuação? Para Ana esta vivência foi formadora/reveladora, , pois permitiu articular seus conhecimentos e praticá-los, como encontramos neste trecho do documento 2 “*E vivi na prática a escola. Não só a sala de aula, mas aprendi muito sobre a relação professor e aluno, professor e direção escolar.*” Mas não somente Ana percebeu o diferencial que esta vivência fez na formação, , pois Lara nos revela no documento 2 “*O ambiente vivenciado no projeto é muito importante para formação profissional, o contato com as dificuldades e felicidades da realidade escolar é inspirador e revelador sobre a profissão docente, poder olhar a profissão de uma forma mais próxima do real é peça chave na formação docente.*” Mesmo sem estarem atuando profissionalmente elas reconhecem que este momento vivenciado através do PIBID, tornou sua formação profissional mais próxima dos desafios que serão encontrados.

Encontramos, claramente, na fala de Olivia em seu documento1 que este impacto com o cotidiano escolar, prepara e fortalece o propósito da carreira docente “*A realidade das escolas se tornou, à primeira vista, um obstáculo. Alunos nem sempre interessados, falta de material escolar e infraestrutura em associação a relatos pouco estimulantes sobre a carreira de professor, foram aos pouco se tornando barreiras ultrapassadas.*” Mas Olívia superou os obstáculos e a desmotivação e colocou em prática os conhecimentos construídos ao longo do PIBID, hoje como professora nos traz em seu documento 2” *Claro que encontrei dificuldades ao longo de minha trajetória nesses quase 2 anos em "apresentação solo" em sala de aula, sem alguém atrás de mim para manter a "disciplina" em sala de aula...*”. Sabemos que indisciplina é um problema recorrente nas escolas, mas como Olivia teve a oportunidade de vivenciá-lo nas escolas durante o PIBID, este não se tornará obstáculo que desestime seu amor pelo magistério.

Pedro pode perceber, vivendo no cotidiano escolar, a precariedade e a falta de estrutura para desenvolver atividades, e este foi o primeiro obstáculo a ser por ele superado, como encontramos em seu texto reflexivo (documento 1) “*Pude ver de perto as limitações das escolas públicas, que apesar da falta de estrutura, não impede que avanços sejam feitos com um pouco de organização e apoio.*” Ciente desta realidade, durante o PIBID buscou realizar atividades, que com o apoio da “Equipe PIBID¹⁴” foram muito gratificantes e tiveram retorno em sua vida profissional, resultando em trabalhos apresentados em eventos. Ele buscou fazer o diferencial, não se acomodou, corroborando com o pensamento de Paulo Freire.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata, mas também o de quem intervém como sujeito. No mundo da História, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa muito mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela (FREIRE, 1996.p.77).

Atualmente no magistério, Pedro recorda este momento como decisivo, pois apesar de ter vivenciado estas limitações, ele viu que poderia (e pode) fazer o diferencial na realidade do exercício da profissão “*Primeiramente, esse período foi importante para que eu tivesse certeza de que era naquele ambiente, com aquelas pessoas, que eu gostaria de trabalhar. Em segundo lugar, me possibilitou ver que, apesar das dificuldades, era possível desenvolver muitas coisas naquele local, como de fato desenvolvemos.*” (documento2)

¹⁴ Formada pelos bolsistas, supervisores e orientador

Refletindo atualmente vejo como foi relevante a inserção, enquanto licenciandos, no cotidiano escolar e como este momento foi determinante em sua formação, pois, segundo as observações de Nóvoa (2003), os profissionais que saem das universidades, muitas vezes, não estão preparados para se depararem com as situações rotineiras da escola, pois, em algumas dessas situações, a teoria se distancia da prática e, em outras, os profissionais não conseguem associar as teorias ali estudadas com a prática e a vivência do contexto escolar.

Percebemos esta dificuldade de articulação pelo documento 1 de Olívia, quando afirma que *“Só a teoria não é o suficiente, há necessidade da parte prática. O PIBID traz a parte prática, a preparação para o futuro frente ao que nos espera...”*.

A partir desta reflexão que corrobora com o que aponta Tardif (2000) há necessidade urgente, das instituições (e dos professores formadores) de reverem a dissociação existente entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”, pois enquanto persistirmos em ignorar esta dissociação, não estamos contribuindo efetivamente na formação do licenciando, pois como continua Olívia em seu documento 2 *“Estou certa que, apenas com meus conhecimentos adquiridos durante a faculdade, com as disciplinas e estágios obrigatórios, eu não teria a carga que tenho hoje para assumir essa responsabilidade.”*

Assim retomamos a questão do estágio, que em algumas instituições/ cursos é o visto como elemento suficiente na preparação do licenciando, acham que esta é a prática (de observação) que deva ser vivenciada durante a formação, sem a preocupação da articulação teoria-prática que deveria ser o cerne do estágio curricular obrigatório. Carla também nos dá seu testemunho em seu documento 1 sobre essa falta de articulação e a oportunidade que o PIBID ofereceu para sua formação *“eu desistiria da profissão porque eu não fui preparada para lidar com isso em nenhuma das minhas disciplinas na faculdade, porém após ter passado por inúmeros problemas como esses nesse meu tempo no PIBID, aprendi como me portar frente a alguns desses obstáculos”*

O PIBID criou um espaço que permite a discussão de conteúdos relacionados à prática do professor, abrindo possibilidades para que os licenciandos construam seu próprio conhecimento por meio da problematização de conceitos e práticas. O envolvimento do licenciando com a escola, permitiu a realização/ criação / construção/aplicação de novas metodologias, de forma enriquecedora para a formação. Tudo produzido e realizado pelos bolsistas - desde jogos, aulas expositivas, práticas demonstrativas - foi planejado, discutido antes de ser aplicado na escola. E percebemos a importância deste momento através do documento 1 de Ana *“Os estudos, os planos, as preparações das atividades e a interação entre os professores do programa e os licenciandos, foram muito importantes.”*;

Durante estes dois anos esses bolsistas desenvolveram diversas atividades, buscando a melhoria do ensino-aprendizagem em Ciências, auxiliando os professores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e percebemos como isto contribuiu e preparou estes licenciandos para atuarem profissionalmente.

Através do documento 1 de Carla percebemos que ela vislumbrou as diversas formas de abordagem de conteúdos programáticos, utilizando diferentes metodologias *“E isso que eu vou levar para minha vida profissional as diferentes alternativas para tratar um assunto na classe, de como tornar a aula mais dinâmica, prazerosa e interativa.”* Esta vontade de estar na escola e realizar/ colocar em prática o que desenvolveu ao longo do PIBID, expressa-se em seu documento 2 *“Eu planejei uma aula de fazer experimentos com os alunos sobre três propriedades da água: dissolução, capilaridade e tensão superficial e ia ocorrer no laboratório de ciências...”*

Lara demonstrou seu entusiasmo em seu documento 1 ao ter contribuído para mudanças na escola, como a realização da 1ª Feira de Ciências *“... participar da primeira Feira de Ciências realizada na escola..., levando diferentes atividades para serem realizadas...”*. Mesmo Lara não estando no exercício da profissão, permanece reafirmando a importância da realização/ desenvolvimento de atividades nas escolas, como encontramos em seu documento 2 *“A produção de feiras, eventos, murais deve ser a culminância da reflexão e mudança que o programa pode proporcionar e não o seu fim.”*, criticamente ela nos fala que a finalidade do PIBID vai muito além, devemos a partir das ações buscar reflexões, que nos remete a Nóvoa (2003, p.5) *“Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência.”*

Todos eles destacaram em seus textos (documento 1) uma ou mais atividades realizadas ao longo do programa que foi a mais gratificante/ e ou marcante em sua trajetória no PIBID, mas para Pedro uma foi a especial e diferencial na sua formação, em seu documento 1 *“Nesse sentido, uma das situações que considero marcantes em minha trajetória no PIBID foi à realização de uma oficina prática de microscopia básica com alunos do sétimo ano.”*, para o sucesso desta atividade houve a mobilização de todos, pois a escola não possuía nem laboratório, muito menos microscópio, por isso para ele esta foi a atividade marcante e permanece viva em suas memórias resgatadas em seu documento 2 *“Essa atividade se destaca na minha lembrança porque pude ver (e sentir) como um conteúdo visto apenas nos livros e na fala da professora finalmente pareceu fazer sentido para os alunos, pois era notável na expressão deles ao observarem com seus próprios olhos e pela primeira vez uma célula.”*

Mas percebemos que para José o PIBID teve uma importância diferente na sua formação, pois mesmo que atualmente ele não vislumbre a docência como atividade profissional, percebemos em sua carta (documento 2) fragmentos/ memórias, como a vivência na escola, relação com professores e alunos fez o diferencial. José adquiriu o que Tardif e Gauthier (1996) chamam de saberes de experiência e saberes da experiência. Participando do cotidiano da atividade docente, ele pode observar diversos professores atuando e fazer reflexões sobre os diferentes atores, bem como, este convívio o levou a conhecer a prática docente, a prática realizada cotidianamente pelo professor em diferentes momentos na sala de aula. Assim ele destaca (documento 2) a influência de uma professora *“Por outro lado, a professora que acompanhei [...] é digna da minha admiração, naquele ambiente, que eu algumas vezes ponderei e considereei inapropriado para a educação de uma criança, ela se mostrava muito envolvida e preocupada com a educação de seus alunos. Se importava com cada conteúdo que passava, fazia questão de que todos entendessem (infelizmente nem sempre obtinha sucesso), e continuando “Até hoje admiro ela, em minha opinião seria ótimo que a educação básica brasileira fosse repleta de pessoas assim”*. Constatamos que José, através dos diferentes saberes construiu sua identidade docente, ele tem consciência de como seria um bom professor.

Ao concluirmos estas análises, baseadas nos documentos produzidos pelos bolsistas, percebemos os impactos exercidos pelo PIBID no processo formativo, bem como, uma mudança de paradigmas na epistemologia docente. Constatamos como a convivência no cotidiano escolar contribuiu para a o conhecimento prático da atividade docente, minimizando a dissociação teoria – prática recebida na fragmentação dos conteúdos na graduação, ainda na formação inicial. Também observamos como foi importante despertar a criatividade e ações concretas que contribuíram no ensino – aprendizagem da educação básica. Destacamos que nossa atuação nas escolas parceiras refletiu no IDEB, como constatamos no censo 2013 que houve elevação nos indicadores da avaliação. A relevância deste Programa ultrapassa o que conseguimos apresentar através desta dissertação, nesta tratamos apenas de um grupo inserido em um Curso de Licenciatura, mas vale a pena ressaltar, que o sucesso do PIBID em nível institucional, envolve diversos atores e suas responsabilidades, e que estes devem ter o discernimento de que mais do que contribuir na formação, devemos buscar e lutar para a valorização dos cursos de Licenciatura e do professor que estamos preparando para atuar no Ensino Básico da rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, retornando as minhas indagações iniciais, percebo através das histórias de vida desses seis licenciandos que o PIBID vem alcançando seus objetivos, pois através dos relatos percebemos que a escolha por atuar no magistério se materializou em três dos seis licenciandos, que já estão no exercício do magistério e marcou decisivamente as trajetórias de vida dos outros três.

A participação no programa aproxima o licenciando dos sujeitos que fazem a escola, levando-os a refletir na ação do ser professor, de experimentar situações reais na escola, diminuindo o distanciamento entre a instituição de ensino superior e a escola, bem como preparando-os para a realidade de tal universo, diminuindo os traumas causados aos professores iniciantes devido à carência de prática nas instituições formadoras.

Com isso, a formação do licenciando, futuro profissional da educação, torna-se mais significativa, à medida que todas essas experiências adquiridas nessa fase forem socializadas, produzindo uma discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo sua identidade e lançando, dessa forma, um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem e a função do educador. Em nossa pesquisa, conseguimos delinear, em quatro categorias, os significados associados ao PIBID, em relação a formação e à prática docente, dos seis pibidianos do curso de licenciatura de Ciências Biológicas da UFRRJ. Percebemos em suas cartas a importância do Programa, pelas manifestações de agradecimento e pelas oportunidades vivenciadas dentro do PIBID, tanto para a formação quanto para a permanência no exercício da profissão.

A relevância para a formação docente, se destaca nas falas, que demonstram a contribuição ao aproximar a realidade vivida durante a graduação e a atuação profissional, ficando clara a necessidade de se formarem profissionais em contato com a realidade escolar e com as necessidades do sistema de ensino.

As categorias estabelecidas para nossa análise nos mostraram que a aproximação do graduando com a realidade escolar foi importante para o processo de formação docente, por meio das experiências vivenciadas com atividades diferenciadas. Com o uso de novas abordagens metodológicas, o graduando pode adquirir maior segurança para sua atuação, tendo a possibilidade de preparar, aplicar e refletir sobre uma atividade, o que proporciona um amadurecimento da prática e amplia a visão sobre o que é ensinar e como ensinar.

Podemos perceber, pelas falas dos egressos, que foi de suma importância o contato com os alunos das escolas. Nesse momento, ainda não como professores, puderam estar mais ligados com os alunos e compreender que há uma série de cuidados a se tomar ao preparar uma

aula, pois nem sempre o que foi utilizado em uma aula, para uma turma, pode ser empregado em outra sem que haja algumas adaptações. Com essa experiência, o futuro professor pode pensar suas práticas, considerando que o ofício de professor está carregado de responsabilidades por ser um universo repleto de especificidades a serem consideradas, para que haja um ensino eficaz.

Ao concluirmos esta dissertação, percebemos que este foi apenas o início de uma proposta: analisar e avaliar os impactos do PIBID no processo formativo de bolsistas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, buscando através da história, entender os sentidos atribuídos pelos egressos que participaram do Edital PIBID/2011. cremos que essa tarefa nos mostrou que, apesar de o Programa ter oferecido grandes contribuições para a formação docente desses egressos, compreendemos que muito ainda pode ser feito. Acreditamos que devemos estreitar ainda mais a distância que existe entre universidade e escola, teoria e prática, e formação e atuação docente, não deixando de considerar a questão da valorização da profissão docente. Como podemos ver com essa pesquisa, ainda encontramos a dissociação entre teoria e prática: por um lado, universidade, teoria e formação e, por outro, escola, prática e atuação docente.

Não buscamos apresentar resultados, mas sim contribuir com o aprofundamento de discussões, buscando superar as dificuldades e proporcionar uma formação de qualidade para nossos futuros professores.

Devemos pensar a formação que é oferecida hoje nos cursos de formação docente, para não cometermos erros ou estabelecer concepções contraditórias sobre o saber dos professores e de sua função tanto na escola quanto na sociedade. O Programa vem contribuindo na formação dos nossos licenciandos, pois através das suas histórias de vida percebemos que a participação no PIBID fez a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, *Beatriz*. *Licenciatura x Bacharelado*. Caminhos, Belo Horizonte, 1991.

AZEVEDO, *Fernando*. *A cultura brasileira*. 4ª ed., Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, *Fernando de*. *A educação na encruzilhada*. 2ª . edição, São Paulo, Melhoramentos, 1960.

BONDIA, *Jorge Larrosa*. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

BRASIL. *Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. 1946. Disponível em: . Acesso em: 16 jan. 2009. _____. *Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971*. *Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971*. BRASIL/MEC/CFE. *Parecer 349/72*. *Documenta, n. 137, p. 155- 173, abr. 1972*. BRASIL/MEC/CNE/CP. *Resolução 1, de 15 de maio de 2006*. In: SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 246-253.

BRASIL. *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/96*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul. 2014

BRASIL. *Referências para Formação de Professores/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, 1999.

BRASIL, 2001. *Resolução CNE/CES nº 1301/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas*. 06 p.

BRASIL, 2002. *Resolução CNE/CP nº 01/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. 07 p.

BRASIL, *Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. PARECER CNE/CES nº1301/2001, de 6 de Novembro*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>, acesso em 12 de Maio de 2014.

BRASIL, *Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2001b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. PARECER CNE/CP nº 009/2001, de 8 de Maio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>, acesso em 12 de Maio de 2014.

DINIZ-PEREIRA, *J. E. Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, *Júlio Emílio*. *O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, p. 34-51, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A prática como componente curricular na formação de professores*. Educação (UFSM), v. 36, p. 203-218, 2011

DUARTE, Sérgio Guerra (1986), *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro, Antares/Nobel.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999

FERREIRA, Lenira Weil. *As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia. In: A paixão de aprender*. SME-PMPA, nº 12, abr2000, 79-87

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, H. C. L. de., (1993). *Trabalho e relação teoria-prática nos estágios supervisionados de 1º grau do curso de pedagogia*. Campinas: UNICAMP (mimeo).

FREITAS, H.C.L.de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FONSECA, Lana Claudia de Souza . *Será que eu sirvo para ser professor? : reflexões sobre a experiência na formação de professores de biologia*. 2012. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.(Relatório de pesquisa).

GADOTTI, M.. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999.

GOEDERT, L.. *A formação do professor de Biologia e o ensino da Evolução Biológica*. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HADDAD, Ana Estela;(Org.). *A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde:1991-2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,2006

KUGELMAS, Eduardo. *A difícil hegemonia*. São Paulo: tese de doutorado –USP, 1986

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

LIMA-TAVARES, Daniele. *Estudo sócio-histórico da formação docente em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1986)*. Niterói: 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

LISOVSKI, L. A.. *Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular na Formação de Professores de Biologia*. 2006. 288 f. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. *Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater*. Pátio, Porto Alegre: Artmed, n. 27, ago./out. 2003. p. 25 – 28. Entrevista.

_____. *Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil)*, em Julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 03 Ago. 2015.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OTRANTO, Celia Regina. *A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a construção da sua autonomia*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), UFRRJ/ICHS/CPDA, Seropédica, RJ, 2003.

OTRANTO, Celia Regina - *VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: desafios de sobrevivência. 2011*.

RAMOS, Maurivan Güntzel. *Epistemologia e ensino de ciências: compreensões e perspectivas*. In: Roque Moraes. (Org.). *Construtivismo e ensino de ciências*. 3ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. , p. 13-36.

RIBEIRO, M^a Luisa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14^oed. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO JÚNIOR, João. *A Formação Pedagógica do Professor de Direito*. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, Durmeval T. (coord.) et al. *Filosofia da educação brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 19-47.

SAVIANI, Demerval (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Universidade Estadual de campinas, Faculdade de Educação, Revista Brasileira de Educação

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/ Mar/ Abr., n. 13, 2000

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF M. & LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ANEXOS

DOCUMENTO 1

CARLA / 2013

Entre todas as minhas experiências na Universidade, desde as aulas até o estágio supervisionado, destaco a minha vivência no PIBID como a mais importante e significativa para o meu futuro profissional, pois foi através deste programa que pude entrar em contato direto e de certa forma interagir com o meu futuro ambiente de trabalho.

Neste período que atuei no PIBID, trabalhei com vários professores com diferentes métodos de ensino, formas de avaliação e observei as suas relações com os alunos, isso me permitiu fazer reflexões sobre o que aprendi nas aulas teóricas de didática e analisar o que funciona ou não.

Percebi como os alunos gostam quando saem da rotina de aula-livro-quadro, onde o professor “joga” no aluno uma quantidade enorme de conhecimento e os alunos por sua vez tem a função de decorá-lo para a prova; com o PIBID tive a oportunidade de fazer algo diferente para ajudar ao professor a ensinar a matéria, foi uma quebra de hábito na sala de aula o que estimulou o interesse do aluno em aprender, sejam através de uma aula prática, experimentos, filmes ou jogos lúdicos, os alunos foram bem receptivos com essas aulas “alternativas” e interagiram mais com o professor e entre si comparados a uma “aula normal/típica”. E isso que eu vou levar para minha vida profissional as diferentes alternativas para tratar um assunto na classe, de como tornar a aula mais dinâmica, prazerosa e interativa.

Presenciei vários problemas que o professor lida no seu dia-a-dia como a falta de material didático para os alunos, a burocracia da administração escolar, problemas com a infraestrutura da escola, pouco tempo para abordar os conteúdos, falta de interesse na aula e o desrespeito por parte dos alunos; foram coisas que me assustaram no início, pois tenho certeza que se essa parte do que é ser professor tivesse passado em branco no período da minha vivência em sala de aula eu desistiria da profissão porque eu não fui preparada para lidar com isso em nenhuma das minhas disciplinas na faculdade, porém após ter passado por inúmeros problemas como esses nesse meu tempo no PIBID, aprendi como me portar frente a alguns desses obstáculos...

No início eu sentia muito medo e insegurança de estar em sala de aula, não tinha certeza se queria ser professora, mas aprendi a gostar da profissão, perdi a insegurança de ficar na frente de uma turma e de ensinar. Ser professor é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que você ensina você aprende.

O professor é um verdadeiro artista e a sala de aula é o seu palco, e como tal ele sempre tem que ter um truque na manga para chamar a atenção do seu público.

Participar como bolsista do subprojeto PIBID- Ciências Biológicas “Entendendo a Natureza” foi de extrema importância para a minha escolha em seguir a carreira docente, me permitindo vivenciar o ambiente escolar de forma inovadora e muito satisfatória, me envolvendo com os alunos e me descobrindo como professora, mais do que isso, me tornando uma EDUCADORA.

Com uma proposta de trabalho arrojada, levando um olhar diferente sobre ciências as escolas do município de Seropédica foram se descobertos novos horizontes na percepção da profissão e dando novos horizontes aos alunos das escolas envolvidas no projeto. Despertar o interesse pelas ciências e mostrar as suas aplicabilidades cotidianas acaba aproximando o aluno de um conteúdo que anteriormente era além da sua realidade ou demasiadamente abstrato a sua compreensão.

Ter a oportunidade de executar essas práticas ainda na graduação tem um significado importantíssimo na formação de qualquer licenciando. A oportunidade de trabalhar de forma direta em sala de aula, usando metodologias diversas, vivenciando o cotidiano escolar faz-nos crescer profissionalmente aprendendo com nossas próprias vivências e a ganhando confiança para a função tão nobre que escolhemos. Contar com o auxílio de orientadores externos e internos nos dá maior segurança para lidar com situações novas que nos afrontam a cada dia nessa jornada.

Lembro-me de quando adentrei a sala de aula pela primeira vez, o meu primeiro dia de atuação como bolsista do PIBID, era uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pastor Gerson. Eu não sabia direito como agir, não sabia muito bem como aconteceria o envolvimento entre professor, turma e eu, a única coisa de que tinha certeza é que estava ali para ajudar e iria tentar fazer o meu melhor.

Desde então dois anos e meio se passaram e não me sinto mais despreparada como no primeiro dia, aprendi muitas coisas nessa trajetória, cada professor que auxiliiei me mostrou um pouco de seus métodos e me transmitiu um pouco da sua vivência, de forma que ainda que tenha muito a aprender, me sinto preparada a ensinar, a perpetuar o conhecimento que obtive até então a fim de contribuir para formação acadêmica e cidadã de jovens e adolescentes.

Das experiências que vive no ambiente escolar sem dúvidas a que mais marcou foi participar da primeira Feira de Ciências realizada na escola, a direção e a supervisora solicitaram nossa ajuda para organizar a feira levando diferentes atividades para serem realizadas durante a mesma, uma destas atividades foi a demonstração de experiências. Montamos um balcão na biblioteca da escola onde realizamos cinco experiências diferentes e cada turma a sua vez, se dirigiu a biblioteca para participar das experiências e ouvir suas explicações. A cada experiência demonstrada o tom de surpresa e interesse dos alunos aumentava de tal forma que era absolutamente perceptível em suas faces um misto de curiosidade, intriga e felicidade que aquela situação causava a ele.

Por esta e por outras oportunidades que pude vivenciar através do PIBID, afirmo como é importante participar deste Programa, e como seria gratificante se todo licenciando tivesse esta oportunidade.

ANA/2013

Quando fui selecionada para participar do programa PIBID, achei tudo muito novo, conhecia a docência só na teoria. Antes ouvia só dizer que eu podia ou não podia fazer isso ou aquilo, não tinha nenhuma experiência em sala de aula. Tudo era novo nesse espaço, até então desconhecido. Foi preciso aprender com ele, ficar nele e quere-lo. Preparei as malas com carinho, pensei nos detalhes da viagem, tudo para que me sentisse segura no meu novo desafio, atuar e auxiliar no ensino de ciências e desempenhar bem esse papel me entreguei às surpresas que toda viagem comporta.

A iniciação à docência é um desafio que precisa ser enfrentado com muito amor. Assim conheci um solo composto de muitos horizontes, que poderia torna-se fértil ou não. A escola é como uma caixa de surpresas a nos provocar sensações. E comigo não foi diferente, foi impossível resistir à paixão pela docência.

Nessa viagem sai do que eu posso chamar de “minha casa” que é a Universidade para adentrar no território pra mim antes desconhecido, mas também frequentado desde a minha tenra infância, que é a “escola”. De discente a docente. Tudo é tão novo e é tão velho.

Os estudos, os planos, as preparações das atividades e a interação entre os professores do programa e os licenciandos, foram muito importante. As alegrias, as satisfações e as recompensas que dividi com os alunos foram suficientemente válidas pra decidir provar desse caixa de sensações para o resto da minha vida.

E a viagem está só no começo...

OLIVIA/2013

De início, devo dizer que desde quando consigo me lembrar, queria ser professora. Foi esta vontade que me levou a me candidatar para a seleção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mesmo sem saber o que esperar. Fui selecionada e rapidamente inserida em um caminho que iria me levar ainda graduanda na Universidade, à realidade escolar. Como colocar em prática o que estava aprendendo em aulas voltadas para educação? A inexperiência em “fazer acontecer” e não mais observar era grande, entretanto, a vontade de aprender/ensinar era maior. A oportunidade de estar em sala de aula, com professoras/supervisoras incentivando, foi fundamental para minha evolução de forma constante no desenvolvimento de atividades e projetos.

A realidade das escolas se tornou, à primeira vista, um obstáculo. Alunos nem sempre interessados, falta de material escolar e infraestrutura em associação a relatos pouco estimulantes sobre a carreira de professor, foram aos poucos se tornando barreiras ultrapassadas. Fomos nos adequando aos poucos à realidade das escolas públicas do município de Seropédica. Eu digo “fomos”, pois somos uma equipe. A atuação em diferentes escolas no município traz a noção de que, em uma mesma localidade, as realidades são diferentes.

As dificuldades estruturais são encontradas em algumas das escolas públicas no município, e vivenciamos esta realidade quando a escola em que desenvolvíamos o programa entrou em reforma durante o período letivo. A E.E.M.Santa Sofia (atual Gilson Silva), foi transferida para um ambiente improvisado, passando a funcionar por um certo período em uma “tenda”, sem qualquer tipo de ventilação, paredes finas e pré-moldadas que separavam o pequeno ambiente em salas, que balançavam durante as aulas, além dos banheiros serem químicos. As aulas ocorriam de forma ensurdecidora e confusa. Alunos gritando, enquanto os professores se esforçavam para tentar dar suas aulas, tudo era ouvido de qualquer parte da escola ao mesmo tempo. Foi um período difícil, porém muito real. Para nós e para os professores, foi um período cansativo e estressante, porém, para os alunos foi ainda mais. Este e outros “banhos de realidade” reforçaram minha vocação para o magistério, pois, mesmo com toda a dificuldade, à vontade e perseverança dos alunos de estarem ali para aprender, mesmo em condições inapropriadas ao estudo, foi motivadora

Ao realizar um balanço após dois anos e meio de participação no programa PIBID, posso dizer que aconteceu uma grande evolução e amadurecimento em relação à profissão e sua realidade, que antes era utópica. Sem a experiência do projeto e toda a vivência que adquiri durante esses anos, ao me deparar com a realidade escolar, levaria um grande choque (como levei em um primeiro momento). A desistência seria eminente, afinal, o que fazer com uma turma que não se sabe controlar ou como trabalhar os conteúdos de forma eficiente e criativa? Ensinar não possui uma fórmula geral, não é apenas “transferir conhecimento”, é criar possibilidades para a ocorrência de sua própria produção ou a sua construção. (Freire, 1996:21) Como pensar isso? Como fazer isso? Só a teoria não é o suficiente, há necessidade da parte prática. O PIBID traz a parte prática, a preparação para o futuro frente ao que nos espera, nos ensinando a lidar com o ambiente que, em outro momento, não saberíamos por inexistên-

cia de apoio dos que já entendem a dinâmica da escola e nos mostra o melhor caminho, nos ajudando e sendo pacientes.

Participar do PIBID foi fundamental para minha formação, visto que mesmo com conhecimentos e estudos eficientes, a escola é um lugar que surpreende. Muitas vezes não é o conhecimento que se torna um empecilho, mas sim a falta de entendimento a cerca dos alunos ali presente. Quem são? Do que gostam? Onde vivem? Qual a realidade deles? A relação professor-aluno é fundamental para que os conhecimentos circulem dentro da escola, e isso, o PIBID me ensinou na prática. O PIBID que tem como objetivos: incentivar a formação docente; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes; consegue, portanto, cumprir com louvor todas as pontuações a que se propõe.

Durante este período, desenvolvi diversas atividades nas escolas parceiras, várias eu poderia destacar como as de maior receptividade ou interação. Porém, a que me marcou com maior intensidade e carinho foi uma peça de teatro, uma encenação, sobre o descarte correto do lixo que realizei na escola Municipal Pastor Gerson. Os alunos se interessaram por esta atividade com espontaneidade e se dispuseram a realiza-la. Elaboramos um texto com diferentes cenas curtas, que abordavam desde o simples descarte de pilhas até a poluição de mares e rios. Com figurino improvisado, utilizando sacos de lixo, e com a participação de um total de 10 alunos, a peça foi apresentada nas salas, para todos os alunos da escola, durante a semana verde de 2011. Neste momento foi possível observar o empenho dos alunos, além de constatar, que eles realmente sentiram que estavam fazendo algo importante. De início, não achei que eles fossem dar grande importância à atividade proposta. Ao final, porém, me surpreendi com o entusiasmo e a responsabilidade que foi dada.

Por fim, todos os frutos colhidos durante minha participação no programa PIBID foram gratificantes, além de ter sido uma experiência de extrema importância para minha futura atuação profissional. Com ela, hoje, sei que, por mais que ainda existam aperfeiçoamentos pontuais, sendo cada escola única, a essência já se encontra preparada para o magistério. Obrigada PIBID, pela possibilidade de viver essa experiência tão construtiva e significativa.

PEDRO/2013

Participar do PIBID foi um divisor de águas para minha formação. Nesse momento senti ao mesmo tempo a responsabilidade e o prazer de compartilhar o que aprendi durante a graduação, contribuindo para a construção do conhecimento dos alunos da educação básica.

Pude ver de perto as limitações das escolas públicas, que apesar da falta de estrutura, não impede que avanços sejam feitos com um pouco de organização e apoio. Nesse sentido, uma das situações que considero marcantes em minha trajetória no PIBID foi à realização de uma oficina prática de microscopia básica com alunos do sétimo ano.

A maioria dos alunos jamais tinha usado ou visto de perto um microscópio antes. A escola, como muitas escolas públicas, não possui este tipo de equipamento. Tal situação é intrigante, visto que muitas áreas de pesquisa em Biologia envolvem, pelo menos em alguma fase, o uso de microscópios. Os próprios livros didáticos de Ciências e Biologia estão cheios de micrografias, principalmente quando abordam conteúdos de microbiologia, citologia, histologia e fisiologia de animais e plantas. Apesar dessa realidade, o microscópio ainda está longe do cotidiano das aulas dessas disciplinas na educação básica.

De encontro a isso, conseguimos levar, por empréstimo, dois microscópios ópticos para a escola, além de lâminas, lamínulas, e materiais para observação, para proporcionar ao menos um contato dos alunos com o mundo microscópico de forma mais participativa, e não simplesmente pelas imagens e esquemas do livro. Os alunos ficaram muito entusiasmados em poder usar o aparelho. Eles observaram protozoários e algas coletadas na água de um lago, viram a ciclose dos cloroplastos nas células de uma planta aquática, com muito interesse. Em certo momento, pedimos que dois voluntários raspassem a parte interna de suas bochechas, para recolher e observar as células da mucosa oral. Levamos também um corante que tornaria visível o núcleo. Foi difícil escolher apenas dois entre os vários voluntários que se apresentaram, interessados em ver suas próprias células ao microscópio.

Nessa prática pude ver o interesse dos alunos, mesmo aqueles rotulados como “problemáticos”, em não só aprender Ciências, mas também em viver Ciências, desde que os meios para isso estivessem disponíveis.

Foi durante o PIBID que eu também descobri a pesquisa em ensino de Ciências e Biologia. Vi que a Licenciatura não é uma área estática, destinada apenas a reproduzir e transmitir o conhecimento científico. A atividade docente, seja de qual nível for, é um campo de pesquisa e produção de conhecimento. Pude comprovar isso, pois esta mesma atividade com microscopia foi transformada em um resumo, submetido à avaliação para o IV Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO), realizado em 2012 na cidade de Goiânia (GO). Foi aprovado e apresentado na forma de relato de experiência docente neste evento, que reuniu centenas de estudantes e pesquisadores em ensino de Biologia de todas as regiões do país, muitos dos quais também trazendo seus trabalhos e pesquisas na área.

Por esses e outros acontecimentos, ser bolsista do PIBID foi muito mais do que participar de um programa de iniciação, representou também um rumo para minha vida acadêmica. Hoje, terminando a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, pretendo seguir na área de Educação, e me especializar na área de pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia, graças ao PIBID.

Quando fui selecionado para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Ciências Biológicas: “Entendendo a Natureza” – não sabia ao certo o que esperar, e apesar de possuir alguns colegas de curso que já haviam feito parte do programa, para mim sua finalidade não estava clara. A princípio, os objetivos do PIBID expostos a mim eram: incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, valorizar o magistério, inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas e promover o desenvolvimento de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares; em outras palavras, minha missão era auxiliar os docentes da rede pública de ensino, dentro das disciplinas sob o alcance das Ciências Biológicas, isto é, “Ciências”, com o conteúdo lecionado aos alunos, ajudando-os assim a entender a natureza de fato, seus componentes e suas propriedades. Participar deste programa, é claro, traria benefícios para a minha pessoa, o contato com o ambiente escolar, com a sala de aula em si, poderia me proporcionar a vivência da profissão de um educador da Educação Básica, conhecer o conteúdo que era passado aos discentes e a familiarização com a relação educador-educando, ou seja, professor-aluno.

Meu primeiro contato com os alunos foi na Escola Estadual Municipalizada Santa Sofia (atual Gilson Silva), uma instituição, na época, com muitas deficiências estruturais e organizacionais, onde os professores tinham de se desdobrar para contornar situações adversas como falta de material e um calendário municipal incoerente, além de problemas que considero recorrentes em escolas públicas de locais marginalizados, caracterizados pela baixa renda, como a falta de interesse e de assiduidade dos alunos, e baixa qualidade de vida dos mesmos, que muitas vezes não possuem completo acesso às condições de infraestrutura básicas de uma sociedade.

Como havia uma carência de material didático na escola (bem, na verdade, segundo professores os alunos possuíam livro didático, mas estes não eram estimulados a usarem-no durante as aulas e acabavam não o levando para a escola), resolvi aplicar, com a ajuda de minha parceira de PIBID Cristiane da Silva Alves, uma atividade de reforço para o 7º ano versando sobre “Reino Animal: Grupo dos Vertebrados”, que faz parte da minha linha de pesquisa dentro do curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesta atividade, com a ajuda do data-show, apresentei diversos slides e explanei sobre todos os grupos de vertebrados (Peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos), comentando as características únicas de cada grupo e as características gerais dos vertebrados que classificavam todos estes grupos como tal; além disso elucidei sobre os sistemas fisiológicos de cada grupo e sobre as subdivisões de organismos dentro destes. Apesar da falta de interesse de muitos alunos, notei que o mais atraiu a atenção deles foi o recurso visual, pois este era muito pouco utilizado durante as aulas habituais que os alunos tinham, que quase sempre apenas contavam com o uso do quadro negro onde o professor apenas escrevia a matéria, sempre acreditei que o recurso visual auxilia na fixação do conteúdo por parte do ouvinte e, portanto, fiz questão de incluir nesta aula expositiva imagens dos animais mais fantásticos e curiosos de cada grupo, apresentando aos alunos a grande diversidade de animais vertebrados existentes no nosso planeta. Embora nem todos tenham se apresentado entusiasmados com a atividade, a

maioria gostou de participar de uma atividade diferente , o que para mim, já fez valer a pena a preparação e a realização da atividade.

Outra atividade gratificante que tive a oportunidade de desenvolver juntamente com minha parceira Cristiane foi à realização da “Oficina do Osso”. Esta oficina foi realizada no Instituto de Veterinária da UFRRJ, Campus Seropédica, onde os alunos do 9º ano da Escola Estadual Municipalizada Santa Sofia, participaram devidamente acompanhados pelos professores de Ciências, pela Supervisora e pela Coordenadora do subprojeto, da oficina que teve como objetivo conhecer o tecido ósseo. Ela ocorreu em dois momentos: primeiro no Área de Histologia, onde os alunos observaram no microscópio ótico, lâminas com o tecido ósseo e apresentamos um breve relato expositivo sobre as características e funções deste e entregamos aos um folder com o resumo da oficina e um passo-a-passo de uma experiência de descalcificação do osso de galinha; o segundo na Área de Anatomia Animal, onde puderam observar diversos esqueletos de animais com a colaboração de um docente da área. Esta também foi uma atividade muito gratificante e satisfatória para todos os envolvidos, pois claramente a grande maioria dos alunos se divertiu e se interessou, além de proporcionar a possibilidade de aproximarmos a Universidade, e o meio acadêmico, com a população local.

Acredito que, ao longo dos dois anos em que participei do PIBID, essa experiência foi de grande importância para a construção de um melhor entendimento do papel do educador. Infelizmente, algumas vezes este aprendizado é oferecido através de erros dos profissionais responsáveis ou da infraestrutura parca nas escolas públicas, algo que pude presenciar pessoalmente em diversas ocasiões. O desinteresse dos alunos pelo conteúdo às vezes é óbvio, o que me levou a questionar a posição do professor em relação ao educando; seria melhor para ambos o desenvolvimento de atividades alternativas, fora do conteúdo pré-programado dos livros didáticos, atividades estas que poderiam atizar a curiosidade dos alunos, levando-os mais próximos de seu cotidiano, relacionando o conteúdo com o meio no qual eles estão inseridos, este é um dos objetivos do PIBID, e acredito que em diversas ocasiões ele foi alcançado. Quanto a mim, penso que após passar por esta experiência, que apesar de possuir muitas contingências, é gratificante, estou preparado, ou pelo menos um pouco mais, para lidar com o ambiente escolar e a quimera de situações que nele ocorrem; sem dúvida alguma, hoje em dia, entendo a dificuldade do ensino básico no Brasil e reconheço o valor do educador que nela atua.

Documento 2

Carta escrita aos PIBIDIANOS em 2015

Meus queridos Pibidianos, já faz algum tempo que não nos encontramos ou falamos, não é mesmo? Durante mais de dois anos, nossos encontros foram constantes, quase diários, vivenciamos diversas situações, trabalhamos, planejamos e executamos diferentes atividades, formamos uma equipe. O PIBID estreitou nossa convivência, que antes havia sido apenas em sala de aula, pois todos foram meus alunos em zoologia. Para mim vocês serão eternamente pibidianos. Mas vocês sabem que estou cursando o mestrado em educação, e que vocês foram os motivadores desta nova etapa da minha carreira. Orientar e acompanhar a partir de então a trajetória acadêmica de vocês, me levou a questionar o papel desempenhado pelo PIBID na formação do licenciado. Lembram que ao final do projeto solicitei que fizessem uma reflexão sobre a contribuição do PIBID na formação de (vocês) professores? E que solicitei que escrevessem sobre a atividade desenvolvida nas escolas que foi a mais marcante? A partir dessas reflexões iniciei minha pesquisa que busca avaliar as contribuições do PIBID na formação do licenciando em Ciências Biológicas da UFRRJ baseada nos relatos que vocês apresentaram.

Como o tempo passou depressa, já se vão quase dois anos que concluímos o projeto, que vocês colaram grau, tomaram rumos diferentes, mas gostaria de saber o que vocês estão fazendo atualmente? Olhando um pouco para trás, vocês vêm as marcas da vivência PIBID na vida profissional? Lembram das escolas nas quais trabalhamos? Como eram os professores que conviveram, as impressões sobre as aulas que assistiram? Atualmente vocês acham que participar do PIBID foi um diferencial na formação de vocês ?

“Recordar é viver”, por isso peço que façam um exercício de memória, lembranças de uma etapa da formação acadêmica que vocês tiveram a oportunidade de experienciar e me escrevam contando como foi relembrar esses momentos.

Aguardo ansiosa pela resposta, contando com o carinho e a atenção de vocês.

Bjs

Lenir

CARLA /2015

Lenir,

Depois que me formei na Rural, no segundo semestre de 2014, fui selecionada para dar aula no projeto pré técnico da Secretaria de Educação de Seropédica, dando aula de Física e Química para os alunos do 9º ano nas Escolas Municipais Olavo Bilac e Panaro Figueira. No início deste ano, passei na prova do Mestrado para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e tive que sair do projeto pré técnico de Seropédica. Faço Mestrado no Programa de Biologia Humana e Experimental da UERJ e a minha bolsa é pela CAPES no edital de Pró-Ensino na Saúde. Eu possuo dois projetos de pesquisa, o primeiro envolve a pesquisa com experimentação animal e o segundo é voltado para a área de ensino, e consiste em fazer um ambiente virtual de ensino na área da Embriologia Geral e Especial para os alunos de alguns cursos de graduação da UERJ que cursam esta matéria. Este ambiente virtual é uma maneira de complementar os conteúdos vistos em sala de aula, com vídeo-aulas, testes, quizzes e avaliações virtuais. Além disso, estou trabalhando na Prefeitura Municipal de Japeri, para a qual fiz o Concurso Público em 2013 para Professor de Ciências e fui convocada em Dezembro de 2014. Por alguns problemas burocráticos da Prefeitura de Japeri, só comecei a trabalhar lá em Maio de 2015. Eu trabalho com três turmas do 6º ano da Escola Municipal Bernardino de Mello, localizada em Engenheiro Pedreira, Japeri.

Refletindo sobre o a importância do PIBID na minha vida profissional, posso te assegurar que as experiências que vivenciei com o PIBID, afirmaram minha escolha primária pela licenciatura, e foi um grande aprendizado, tanto com as professoras que acompanhei (seja na maneira delas se portarem em sala de aula ou ouvindo as histórias de vida delas) e com os alunos.

Já faz 2 anos que sai do PIBID, porém ainda tenho jeito “pibidiano” de pensar em sala de aula, tento sempre que posso trazer aulas mais dinâmicas que ocorra mais interação entre os alunos, porém sou engolida pelas limitações que enfrento no dia-a-dia, como ter quase 50 alunos eufóricos por sala de aula entre 11-14 anos, não poder utilizar o laboratório de ciências da escola, toda semana ter que dobrar porque falta professor e cumprir o cronograma que já está atrasadíssimo, pois antes de eu chegar na escola, os alunos não tinham aulas de Ciências e tive que dar dois bimestre em um! E confesso que ter sido uma professora bem conteudista no bimestre que passou me fez me sentir muito mal, pois não gosto de ser uma professora assim e nem os alunos gostam e vai contra aquilo tudo que desenvolvi durante o PIBID

Eu planejei uma aula de fazer experimentos com os alunos sobre três propriedades da água: dissolução, capilaridade e tensão superficial e ia ocorrer no laboratório de ciências e para a minha surpresa não acharam a chave do laboratório. E os alunos ansiosos querendo ir para o laboratório de ciências. Comecei a arrumar a sala de aula para começar a fazer as experiências e qual foi minha surpresa quando fui informada que teria que dobrar.... Tive que ir para a quadra com quase 100 alunos para fazer as experiências e é claro que não deu certo!! Os meninos achavam que estavam em recreação e começaram a correr pela quadra. Depois de muito estresse e esforço consegui dividir a turma em pequenos grupos na quadra e rea-

lizar as experiências. Essa experiência foi bem traumática para mim e devido a questão da dobra e da quantidade de alunos fica difícil planejar atividades práticas com eles, sem falar que em uma turma eu tenho uma aluna especial, ela possui paralisia, tem uma dificuldade grande de se locomover, falar e escrever, mas a parte cognitiva dela é muito boa. E na turma dela, eu tenho que arranjar maneiras de fazer dela interagir com a turma e de ela conseguir assimilar mais fácil a matéria.

Lembro sim, com carinho das professoras e das escolas que trabalhei no PIBID, na E.M. Pastor Gerson trabalhei com a professora Rosilene e na E.M. Gilson Silva as professoras Monique, Regina e Marilene. A Rosilene, Mari e a Rê foram grandes exemplos profissionais para mim, me ensinaram e ajudaram muito a compor algumas partes da profissional que sou hoje e me mostraram o quanto é fundamental ter o controle de turma, que você não precisa ser um professor autoritário para que os alunos te respeitem e obedeçam. Elas compraram a ideia do PIBID e sempre estavam abertas para o que queríamos fazer, não exigiam uma atividade específica para ser trabalhada ou o modo de como devíamos abordá-las; elas como você, Lenir, nos davam uma liberdade, uma autonomia muito grande para fazer o nosso trabalho. E eu sinto falta dessa autonomia que eu tinha no PIBID, com o meu mestrado, eu queria fazer muito mais coisas do que estou fazendo, mas minha orientadora “poda as minhas asas”.

Mas o meu aprendizado não foi só com as professoras, foi com os alunos, com as diferentes situações que presenciei e encarei, isso me amadureceu profissionalmente e me preparou para o que eu ia vivenciar em sala de aula. Aprendi a preparar aulas, atividades, convivi durante dois anos e meio com as turmas do 6º ano ao 9º ano e isso tudo me deu segurança para que eu fique na frente de 50 alunos e ensinando.

E posso te afirmar que participar do PIBID foi O diferencial da minha formação, se dependesse só dos estágios supervisionados obrigatórios e das disciplinas que fiz na Rural, posso te afirmar que não saberia dar aula, não teria a segurança que tive desde o primeiro dia que tive uma turma só para mim.

LARA/ 2015

Bem as lembranças que tenho do PIBID ainda me despertam vontade de lecionar e uma certa esperança na formação dos futuros profissionais docente. O ambiente vivenciado no projeto é muito importante para formação profissional, o contato com as dificuldades e felicidades da realidade escolar é inspirador e revelador sobre a profissão docente, poder olhar a profissão de uma forma mais próxima do real é peça chave na formação docente.

No entanto, olhando para trás observo falhas dentro do programa, que talvez o impeça de cumprir de maneira brilhante o seu papel. A falta de legitimidade do programa nos órgãos públicos como prefeituras e estados, aceitando a vivência do PIBID como experiência na formação docente é algo que eu não consigo compreender. Todo o tempo de preparo e de trabalho deveria ser reconhecido.

O PIBID tem como função a formação de professor da educação básica, enfrentando-a do jeito que a temos hoje, mesmo em condições precárias na escola, falta de material, deslocamento complicado, violência escolar, desmotivação dos professores mais antigos da escola, é como se o PIBID fosse uma “vacina”, você sabe a realidade que te espera pós-graduação, mas ela não te assusta, não te desanima, ela te dá mais vontade de continuar, por saber que você pode ser a pessoa que vai melhorar uma pequena parte daquela realidade.

Infelizmente ainda falo sobre esse assunto de um ponto de vista teórico, pois ainda não consegui aulas no sistema da educação básica, mas acredito que o PIBID para mim representou a descoberta de um mundo até então desconhecido e que me levou a discussões interiores sobre o universo escolar e conseqüentemente a busca teórica pela produção acadêmica ligada a educação.

A convivência no meio escolar e a capacidade de despertar a mente para o cotidiano escolar é sem dúvidas a maior contribuição do PIBID.

A preparação de materiais didáticos é uma contribuição secundária ao ensino que esse programa pode oferecer. A produção de feiras, eventos, murais deve ser a culminância da reflexão e mudança que o programa pode proporcionar e não o seu fim.

Sinto saudades de todos os pibidianos do meu grupo de trabalho, dos alunos com quem dividimos experiências, e que torço muito para o sucesso dos tantos “sobrinhos” que ganhei nas escolas de Seropédica. Perceber que o município é receptivo aos licenciandos e que a parceria escola-universidade é possível e dá certo, nos retira a alegação o problema não está na universidade.

A universidade tem que fazer parte do universo escolar afinal de contas, os professores formados por ela pertencem a esse universo, e os futuros alunos acolhidos por ela também.

A escola se mostra um reduto de material humano, cheio de coisas a ensinar e vislumbrar quem lhe dá a oportunidade.

Particpei como bolsista do PIBID fazendo o curso de licenciatura em Ciências Biológicas na UFRRJ. No decorrer do curso passei a ter um certo receio da licenciatura, apesar de ter me inscrito. Meu receio era a sala de aula. Tinha medo da vivência escolar, os desafios e de não saber proceder nas inúmeras situações que podem ocorrer no dia a dia de uma escola.

Comecei a fazer as disciplinas voltadas para a educação da grade do meu curso. Foi muito bom mas era bem teórica, não sabia como aplica-los na prática. Quando fiz o estágio, achei que isso ia ser solucionado. Apesar de ser uma experiência prática, sentia que faltava alguma coisa. E meu receio com a sala de aula continuava. Até que veio a oportunidade de me inscrever no PIBID, todos falavam bem do programa. Senti que ali poderia ser meu diferencial como professora. Entrei no programa e os encontros eram quase diários. Pude trabalhar na sala de aulas, por minhas ideias em prática. Pesquisei muito sobre muitos assuntos. E vivi na prática a escola. Não só a sala de aula, mas aprendi muito sobre a relação professor e aluno, professor e direção escolar. Tudo que vivi foi muito intenso e moldou quem eu sou hoje como professora. Antes com medo da licenciatura, hoje querendo avançar mais e me especializar na área de educação.

Trabalhei em três escolas diferentes e em várias turmas, isso me ajudou também a ver a diferença entre o trabalho das duas escolas. Pude comparar e vivenciar mais situações. A equipe de professores do PIBID também foi essencial para o sucesso de todos. Os bolsistas eram bem unidos e nós trocávamos experiências o tempo todo.

Lembro-me que a atividade mais marcante foi sobre o mundo microscópico no qual levamos um microscópio para a sala de aula. Os alunos ficaram empolgados. A maioria nunca teve acesso a um aparelho desses. Foi muito relevante pra eles, eles desmistificaram uma série de pensamentos sobre o mundo microscópico. Pra mim também foi muito importante. Quando eu tinha a mesma idade escolar, me recordo que não entendia muito bem certas questões, ficava só na imaginação.

Trabalhamos muito o lúdico em diversas oficinas. Levamos diversos jogos pra sala de aula e ali pude ver como o lúdico é importante na formação e como os alunos se identificam com os jogos.

Os professores que encontrei foram bastante auxiliares. Alguns estavam desmotivados com a educação e o PIBID trouxe um novo ar pra vida desses professores. Outros aprenderam bastante com o PIBID e em todos eles houve uma troca de saberes muito importante para minha formação profissional e pra formação de todos os bolsistas que participaram.

Tive a oportunidade de dar aulas como professora voluntária de Biologia em um pré vestibular comunitário. Eu coloquei muitos conceitos que tive a oportunidade de aprender no PIBID e com certeza, minhas aulas eram muito mais dinâmicas por conta da vivencia que tive no programa.

Atualmente não estou trabalhando com educação. Ainda não pude aplicar meus conhecimentos em sala de aula. Pretendo dar aulas o mais breve possível. E quero fazer mestrado na área da educação. O PIBID mudou minha forma como encaro a educação.

OLIVIA/2015

Bom dia, Lenir.

Sou professora do município de Seropédica desde 2014 e leciono ciências nos 6º e 7º anos do ensino fundamental. Penso no PIBID como um divisor de águas em minha vida, a começar pelas escolas e professores com quem trabalhamos, além, claro, do grupo sincronizado de orientadoras, supervisoras e "PIBIDianos", que sempre fizeram todas as atividades e planejamentos ganharem forma e espaço com excelência.

Devo dizer que entrei muito jovem na faculdade, tinha apenas 17 anos e uma imensidão de áreas diferentes que a biologia podia me oferecer. Para uma pessoa indecisa, ter muitas opções não é algo fácil de lidar, foi então que conheci essa "mãe" chamada PIBID. Foi uma das experiências mais importantes que tive, não apenas em sentido acadêmico, mas no sentido de crescimento pessoal também.

Das escolas em que trabalhamos, pude notar a diferença entre as comunidades e o jeito único e exclusivo que cada professor tinha de lidar com suas turmas e envolver os discentes ali presentes. Quando nos referimos a escolas municipais, principalmente em um ambiente carente como Seropédica, nos vemos em uma realidade que, pelo menos pra mim, era totalmente distante. Esse foi o ponto principal que me fez agarrar com mais vontade e determinação minha posição ali dentro da escola: ajudar aquelas crianças de realidades tão difíceis a ter vontade de estar na escola, ter vontade de aprender. Tornar realmente prazeroso aquele tempo em que estávamos com eles.

Claro, sempre fomos "as sombras". Mesmo com toda a liberdade dada pelos excelentes profissionais com que trabalhei e apoiei, não era eu ou qualquer outro "PIBIDiano" ali presente que mantinha a organização da turma. Nunca havia percebido de forma ampla isso, até ter minhas próprias turmas.

O PIBID me mostrou que realmente você precisa amar o que faz e me deu uma bagagem muito grande para poder, sozinha, lecionar. Claro que encontrei dificuldades ao longo de minha trajetória nesses quase 2 anos em "apresentação solo" em sala de aula, sem alguém atrás de mim para manter a "disciplina" em sala de aula. Agora eu vivo esse papel que parecia algo simples, mas na verdade é bem complexo e necessita muitas acrobacias.

Estou certa que, apenas com meus conhecimentos adquiridos durante a faculdade, com as disciplinas e estágios obrigatórios, eu não teria a carga que tenho hoje para assumir essa responsabilidade. O PIBID foi uma opção que fiz e me proporcionou uma visão maternal para com os alunos.

Saudades.

Beijos,

PEDRO/2015

Atualmente sou professor efetivo da rede municipal de ensino de Seropédica (RJ).

Quando me lembro do período em que estive no PIBID, me vem à mente uma sensação de felicidade, pois foi uma época muito rica e produtiva, tanto no sentido acadêmico, com vários trabalhos apresentados e publicados, quanto no sentido experiencial, com vivências que de outra forma não seriam possíveis. Mas vem também à mente um sentimento de nostalgia (e quase tristeza), pois sei que esse tipo de vivência dificilmente poderá ser repetido. Isso porque vejo o pibidiano como estando em uma posição intermediária entre o licenciando e o professor. Uma posição que, embora imponha limitações, também garante vantagens. Uma das vantagens que mais sinto falta é o olhar dos alunos. Eles sabem que os pibidianos estão "estudando" para ser professores. Talvez por isso se identifiquem mais conosco, pois eles também são estudantes. Não sei se é porque sou professor há pouco tempo, ou porque a escola é outra e os alunos são diferentes, mas sinto falta desse olhar de identificação, de quase cumplicidade que havia entre nós e os alunos durante aquele período.

A atividade mais marcante do PIBID para mim foi quando levamos dois microscópios para uma escola a Pastor Gerson. Seropédica. Essa atividade se destaca na minha lembrança porque pude ver (e sentir) como um conteúdo visto apenas nos livros e na fala da professora finalmente pareceu fazer sentido para os alunos, pois era notável na expressão deles ao observarem com seus próprios olhos e pela primeira vez uma célula. A tão falada e ao mesmo tempo desconhecida célula!

Outra coisa muito boa de lembrar desse tempo é a integração da equipe, isto é, nós, bolsistas, e a coordenação de área e a coordenação geral. As decisões eram sempre tomadas em conjunto, e havia boa comunicação entre todos. Mesmo quando não havia reunião marcada, sempre nos encontrávamos para discutir uma ideia de atividade, para montar apresentações e materiais didáticos para as aulas, para planejar trabalhos para eventos, ou apenas para conversar sobre a semana na escola. Obviamente essas e outras vivências no programa tiveram impactos na minha formação e no meu trabalho.

O impacto mais importante foi me inserir no meu futuro ambiente de trabalho, na realidade da escola pública comum, com suas limitações e dificuldades. Primeiramente, esse período foi importante para que eu tivesse certeza de que era naquele ambiente, com aquelas pessoas, que eu gostaria de trabalhar. Em segundo lugar, me possibilitou ver que, apesar das dificuldades, era possível desenvolver muitas coisas naquele local, como de fato desenvolvemos. Também pude conhecer e aprender com professores que já estavam ali há muito tempo, alguns um pouco decepcionados, mas ainda assim dispostos a partilhar seu conhecimento. Tudo isso fez uma grande diferença quando entrei em uma sala de aula pela "primeira vez" como professor. Escrevo entre aspas porque para mim não foi efetivamente a primeira vez, mas sim a continuidade de um trabalho iniciado anos antes, tudo graças ao PIBID.

JOSÉ/2015

Atualmente sou mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ecologia do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) e neste exato momento, após cursar a maioria das disciplinas obrigatórias do programa, estou escrevendo meu projeto de dissertação. Meu atual objeto de trabalho é a ecologia de aves silvestres, grupo com o qual tenho trabalhado desde a graduação. Confesso que desde o fim do PIBID e da minha graduação na modalidade licenciatura no curso de Ciências Biológicas não mais trabalhei no meio escolar, estando envolvido em outras atividades, principalmente trabalhos ligados à consultoria na área de licenciamento ambiental e agora aluno de pós-graduação de Ecologia aqui no Amazonas.

Lembro bem das duas escolas em que atuei, a primeira foi a Santa Sofia, que ficava no bairro com o mesmo nome, ou pelo menos, como era conhecida a região. Quando a conheci, me lembro de que gostava muito das pessoas que ali trabalhavam, a maioria me parecia bem dedicada e comprometida. No entanto, a infraestrutura do local era lamentável e estava comprometida, tanto que, não saberia dizer como se deu esse processo, a escola foi demolida. Mas a tristeza de receber a notícia (já não trabalhava mais lá quando ocorreu) foi proporcional à felicidade de ver o prédio novo construído no mesmo local e funcionando muito bem. Tive a oportunidade de conhecer no final do meu período de PIBID.

A segunda escola foi o Professor Gerson, no bairro Boa Esperança se não engano. Ali, ao meu ver, a situação era um pouco mais crítica em relação aos alunos, a indisciplina e o descaso com as aulas tomava a maioria deles. Me lembro vagamente de eventos que ocorriam frequentemente na escola, se não me engano eram estabelecidos pela Secretária Municipal de Educação, e que sempre atrapalhavam o calendário e o andamento das aulas, prejudicando a linearidade dos conteúdos ensinados pelos professores, essa era minha opinião na época e ainda a mantenho. Lembro de uma imagem da diretora da escola colocando para tocar um funk bem alto no refeitório (não quero fazer aqui nenhuma alusão negativa ao estilo musical!) e dançando com os alunos numa época em que a professora que eu acompanhava vivia a reclamar da falta de tempo no calendário. Esta situação se alongou pela tarde toda, bem como outros eventos promovidos pela Secretaria.

Quanto aos professores, assisti aula de vários, talvez quatro ou cinco, mas confesso que só me lembro de dois, que foram com os quais eu passei a maior parte do meu tempo de PIBID, um na Santa Sofia e outra no Pastor Gerson. Prefiro não citar nomes aqui, não acho ético. O professor que acompanhei na Santa Sofia, se não me engano era formado em Licenciatura para Ciências Agrícolas, e era muito simpático, pelo menos sempre que o via. Apresentava a aula de maneira bem descontraída e jamais se estressava. No entanto, tinha algo nele que me incomodava, ele simplesmente olhava pro horizonte e dava a aula, figurativamente falando. Não ligava muito para as conversas paralelas, parecia que não se importava muito com o que os alunos iriam aprender, me dava a impressão que estava ali só porque tinha que estar e a maneira de encarar essa obrigação era a abstração. Essa é minha opinião, obviamente, mas se realmente era isso o que acontecia, bem, não o culpo. Nesses dois anos de PIBID, bem como nos estágios obrigatórios da graduação, presenciei e percebi como as condições muitas vezes são desfavoráveis no ambiente escolar, para professores e alunos. Para mim são retrato de

como a educação pode ser marginalizada nas esferas da sociedade dependentes do poder público e nas decisões tomadas por ele.

Por outro lado, a professora que acompanhei no Pastor Gerson é digna da minha admiração, naquele ambiente, que eu algumas vezes ponderei e considerei inapropriado para a educação de uma criança, ela se mostrava muito envolvida e preocupada com a educação de seus alunos. Se importava com cada conteúdo que passava, fazia questão de que todos entendessem (infelizmente nem sempre obtinha sucesso) e sempre que necessário usava exemplos que aproximavam a aula da realidade das crianças. Ela brigava com eles, mas eu via nessas atitudes um instinto maternal que ela tinha com as crianças. Até hoje admiro ela, na minha opinião seria ótimo que a educação básica brasileira fosse repleta de pessoas assim. Não sei se deveria escrever isso, mas ainda mantemos certo contato pelas redes sociais e ela sempre me parabeniza e demonstra felicidade quando vê minhas realizações, como se eu fosse um de seus alunos.

Embora tenha passado cerca de dois anos no PIBID, hoje vejo a minha participação na sala de aula como não sendo muito efetiva, na maior parte do tempo apenas acompanhava o trabalho dos professores, esporadicamente desenvolvendo atividades educacionais extras. Apesar do olhar sobre minha própria atuação no PIBID ter mudado, minha opinião sobre a contribuição na minha formação não foi alterada. A experiência foi de grande importância para a construção de um melhor entendimento do papel do educador, sobretudo pelas condições adversas que muitas vezes encontrávamos nas escolas. Vi coisas boas e coisas ruins nas escolas onde atuei, e acredito que todas essas experiências, fazem parte da minha história e, caso um dia venha a ser de fato um educador, farão da minha maneira de educar.