

## **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA**

### **CONTRIBUTIONS OF PIBID FOR TEACHER EDUCATION IN BIOLOGY**

**Raphael Alves Feitosa**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Biologia, raphael.feitosa@ufc.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3008-3508>

**Ana Maria Iorio Dias**

Universidade Federal do Ceará, ana.iorio@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8896-6966>

**Emilly Teixeira de Sousa**

Universidade Federal do Ceará, teixeira.emilly@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1530-0677>

**Yasmim Brandão Ferreira**

Universidade Federal do Ceará, yasmimbrandao@alu.ufc.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3309-7665>

### **Resumo**

O presente artigo aborda pesquisa qualitativa apoiada em narrativas de vivências de sete estudantes, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Biologia, em universidade pública do Nordeste brasileiro. O estudo objetiva compreender as percepções dos bolsistas acerca das atividades desenvolvidas pelo grupo no âmbito do PIBID-Biologia. Como forma de interpretação dos achados, recorreu-se à análise de conteúdo. Os relatos dos estudantes indicaram que as atividades desenvolvidas permitiram inserção à realidade escolar, com aprendizagem e desenvolvimento de diferentes abordagens em sala de aula, além da participação em grupos de estudo de discussão sobre ensino, tornando-se relevantes para sua formação inicial.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Ensino de Ciências; Narrativas.

## **Abstract**

This paper presents as a qualitative research through the perceptions of seven scholar students of the Institutional Teaching Initiation Program (PIBID, Portuguese acronym), biology subproject, at a Northeastern Brazilian public university. This study aims to investigate the perceptions of the scholars about the contributions of the activities developed by these Program fellows. As a form of data analysis, we proceeded through content analysis. For the group investigated, the projects developed were relevant to their initial formation, since they allowed the insertion into the school reality, the development of different approaches in the classroom by the scholarship holders and the participation in study groups of discussion about teaching, becoming relevant to their initial training.

**Keywords:** Teacher training; science teaching; narration.

## **Introdução**

A formação de professores é um processo complexo, tomado por uma grande singularidade em relação a cada contexto trabalhado até chegar a sua consolidação. Constatamos que é extremamente difícil definir um único modelo de professor: cada profissional desenvolve suas próprias características, seus saberes e conhecimentos, sua identidade, de maneira singular. Mas, apesar disso, os membros que compõem essa profissão docente formam um grupo, em que se espera que haja uma forte coesão entre eles e que sejam regidos por uma ética e uma identidade comuns ao conjunto dos profissionais (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005). Nesse sentido, acreditamos que, para se conseguir um desenvolvimento profissional pleno, seja imprescindível uma sólida formação docente, que garanta a inserção do profissional docente no contexto social e educacional, qualificando o exercício ético da docência.

Atualmente, a educação escolar é, sem dúvida, um dos principais alicerces para a prática da cidadania e uma perspectiva de futuro (ainda) promissor na vida de qualquer ser humano (ANDRÉ et al., 2010; ARROYO, 2007). Por esse motivo, existe uma busca de melhor qualidade para o ensino na educação básica, em todo o país. Daí a relevância de aprofundarmos estudos que abordem a formação inicial e ou continuada de professores, tema que tem sofrido o impacto da desqualificação e do enfraquecimento, por parte das políticas públicas, dos programas e projetos voltados a essa finalidade (SOUSA et al., 2016).

Assim, este artigo se propõe a analisar propostas e ações inseridas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (BRASIL, 2017), que, de uma certa

forma, procuram dar suporte à formação inicial de professores. Criado através do Decreto nº 7.219 de 2010, tem por “[...] finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 4).

Analisando o contexto sociocultural atual, percebemos que existem diversos obstáculos na educação escolar referentes, por exemplo, ao desestímulo do professor, dificuldades em relação ao processo ensino-aprendizagem (ANDRÉ et al., 2010). Nesse sentido, entendemos que é necessário investigar ações, programas, projetos ou políticas públicas que possam funcionar como espaço favorável para o desenvolvimento de práticas educativas progressistas.

As pesquisas sobre políticas públicas, no que diz respeito a programas ligados ao ensino público, como o caso do PIBID, tornam-se relevantes ao indicarmos que atualmente existe um maior número de matrículas efetivadas no ensino superior em instituições “[...] da categoria privada, sendo que em 2013 ela representou 87,4% do total das IES [Instituições de Ensino Superior]. O restante, 12,6%, refere-se às instituições públicas” (MASOLA; ALLEVATO, 2017, p. 106).

Tendo em vista os aspectos acima explicitados, o presente artigo tem como objetivo analisar as percepções dos bolsistas do PIBID, de um subprojeto da área de Biologia, de uma Universidade pública, localizada no Nordeste brasileiro. Nossa investigação centrou-se nas contribuições que as atividades desenvolvidas pelo grupo pudessem ter para a formação docente desses bolsistas.

A formação de um profissional crítico e reflexivo exige uma mudança de lógica frente aos desafios de uma sociedade em que o conhecimento científico e tecnológico é cada vez mais difundido e superestimado. Neste sentido, o ensino de ciências, em geral, e, no caso deste artigo, de biologia, de forma mais específica, é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o ser humano como cidadão, histórico, participativo, ético e parte integrante do mundo, contribuindo para uma reconstrução coletiva da relação seres humanos-natureza-mundo (BRASIL, 1998). Acreditamos que sem um nível de reflexão, de criticidade e de ética, além do domínio de conteúdos técnicos específicos (da área em que o licenciando está inserido) e de conteúdos técnicos didáticos e pedagógicos, a tão desejada valorização da formação mostra-se infrutífera, sobretudo se ignorar as diversas interligações entre a micro e a macroestrutura, agora mais fortalecidas pela ordem social emergente desde a virada deste século.

No que se refere à formação inicial de professores, o planejamento de ações reflexivas, críticas e educativas surge como uma pré-execução do ensino, tendo como característica a mutabilidade (KLOSOUKY; REALI, 2008). O planejamento surge, então, como um ato que prioriza sistematizar as ações desde as mais simples às mais complexas (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008), numa efetiva e fundamental relação entre teoria e prática. No entanto, a sua ausência pode ter como consequência aulas monótonas e desorganizadas, promovendo o desinteresse dos alunos pelo conteúdo abordado em aulas desestimulantes (LOURENÇO; NASCIMENTO; LAGANÁ, 2016). Para

planejar e desenvolver ações educacionais de maneira plena, é preciso que o professor em formação esteja em contato com a realidade de seu *lócus* de trabalho - a escola. (ARROYO, 2007).

Todavia, um aspecto problemático nos modelos de formação docente no Brasil é o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros professores. Estudos mostram que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência (ANDRÉ et al., 2010; GATTI; NUNES, 2009; SOUSA et al., 2016).

Os currículos expressam uma predominância dos estudos teóricos e, no caso das licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, das disciplinas voltadas para os conteúdos específicos da área em relação à formação para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula (ARROYO, 2007; ANDRÉ et al., 2010), há um distanciamento em relação à área pedagógica, esquartejando a formação e a mediação com a Escola de Educação Básica.

Eis que o PIBID tenta superar essa segregação escola-universidade, teoria-prática, ainda que não admita ser “confundido” com estágio. O Programa pode ser identificado como uma proposta de incentivo e valorização do magistério, permitindo aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de seu curso superior (BRAIBANTE; WOLLMANN, 2012; PIEROTE; DIAS, 2016).

No campo do ensino de Biologia, alguns trabalhos vêm investigando as práticas curriculares que ocorrem nesse programa. Santana e Oliveira (2012) investigaram o PIBID, dessa mesma área, em Londrina-PR. Para os autores, “[...] ao planejar atividades do PIBID com temáticas da Biologia, há a opção de estratégias e recursos voltados ao processo de ensino no qual o aluno tenha a participação ativa [...]” (p. 8).

No estado de Goiás, Gonçalves e colaboradores (2014) relataram as experiências do PIBID Biologia, e mostram que o programa tem possibilitado integrar e aproximar os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas “[...] ao campo de ação do profissional docente, bem como estimulado o desenvolvimento de novas metodologias de ensino” (p. 277).

No âmbito do ensino de Biologia no Nordeste brasileiro, o PIBID é visto por Pimenta, Oliveira e Maciel (2017, p. 159) como política de fomento que permite a articulação da “[...] teoria aliada a prática como uma ferramenta eficaz de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos”.

Morais e Ferreira (2014, p. 115) fizeram apontamentos sobre o subprojeto Biologia no Rio Grande do Norte. Entre os resultados da pesquisa, os autores destacam que o PIBID tem sido relevante para os licenciandos, pois ele dá “[...] início os primeiros momentos de prática profissional desses bolsistas, eles começam a vivenciar os dilemas e peculiaridades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem”.

Em consonância, Sousa e colaboradores (2016) investigaram as contribuições desse programa para a formação docente no sertão cearense. Seus resultados

apontaram que os bolsistas da área de Biologia passam a adquirir experiência na docência, dando-lhes suporte para a futura profissão.

Já Lourenço, Nascimento e Laganá (2016) avaliaram trabalho realizado por bolsistas de um grupo da área de Biologia, dentro do campo dos estudos da sexualidade. Segundo os autores, o PIBID permitiu ampliar a abordagem higienista e meramente ligada ao corpo humano, em que o ser humano é reduzido a um conjunto de aparelhos e órgãos, frequentemente associada a aulas de Biologia. Em sua pesquisa, foi possível abordar aspectos sociais, culturais, desigualdades de gênero social e a heteronormatividade.

Apesar de tratarem sobre o programa, a partir de uma abordagem teórico-metodológica diversa, os trabalhos supra indicados apresentam alguns indicativos e resultados similares, ao tratarem das potencialidades que o PIBID traz a formação docente. No entanto, cabe denotar que são escassos os trabalhos sobre essa política pública no contexto nordestino, lócus onde se desenvolveu a presente investigação.

Portanto, cabe-nos a tarefa de, no campo específico da Biologia (foco deste artigo), alterar as concepções de homem, de mundo, de sociedade e de educação, dominantes no cotidiano, e, ao mesmo tempo, (re)criar outros paradigmas que possam, efetivamente, explicitar concepções de Ciência, em sua vinculação com o planejamento da prática (com sentido de práxis, porque reflexiva e crítica, atuante). Além disso, acreditamos ser necessária a reorganização do trabalho docente (pedagógico), aproximando teoria da prática e discurso da ação. Essas transformações não são fáceis, mas se tornam extremamente relevantes e necessárias.

## **Metodologia**

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa por possuir características descritivas e por atribuir grande relevância ao contexto em que foi conduzida, não se limitando aos dados objetivos, respeitando toda a informação que os sujeitos trouxeram, inclusive seu caráter subjetivo. Bogdan e Biklen (1994) entendem o termo “investigação qualitativa” como abrangendo diversas estratégias de investigação e compartilhando algumas características. Para os autores, dados qualitativos são ricos em descrições sobre pessoas, locais e conversas e buscam captar a perspectiva dos sujeitos participantes no processo investigativo, que poderá se utilizar de diversas técnicas e diferentes procedimentos, em consonância com os objetivos da pesquisa.

A presente pesquisa foi elaborada com base em narrativas de vivências (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), oriundas de narrativas acadêmicas de estudantes bolsistas do PIBID, subprojeto Biologia de uma Universidade pública nordestina, situada na cidade de Fortaleza-CE.

A respeito de tal panorama metodológico, Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 3) afirmam que “[...] as narrativas de vivências decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial”. A especificidade dessa perspectiva se encontra na ideia de que o sujeito da vivência a narra para que, posteriormente, possa se extrair aprendizados que sirvam



como conhecimentos produzidos após o fenômeno ocorrido. Assim, existe sempre uma interpretação temporal e espacial (contexto) dentro das narrativas, estabelecendo a experiência como um processo.

O subprojeto PIBID em questão possui dezenove bolsistas, divididos em duas escolas: uma escola tem dez e a outra tem nove pibidianos. Para a presente pesquisa, participaram sete licenciandos (dos nove da segunda escola), que aceitaram participar formalmente da pesquisa<sup>1</sup>. Para tanto, os participantes formalizaram sua aceitação através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destaca-se que a presente investigação foi cadastrada junto ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da universidade de origem dos pesquisadores da hodierna investigação.

Eles foram aqui denominados, de forma fictícia, como Sra. Curie, Sra. Franklin, Sra. Carson e Sr. Hawking, Sr. Darwin, Sr. Lavoisier, Sr. Pasteur. O grupo era formado por licenciandos veteranos no programa, os quais desenvolveram ações educativas dentro do PIBID-Biologia por pelo menos 12 (doze) meses.

Como ferramenta de pesquisa, procedemos com o uso de entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Todas elas foram realizadas no ano de 2016, de forma individual, através de roteiro semi-estruturado, em que o tema principal foram as percepções do bolsista sobre suas experiências desenvolvidas nas escolas públicas participantes do projeto. Para que as entrevistas pudessem ser transcritas e acessadas de acordo com a necessidade, foram utilizados gravadores (digital) de voz.

Optou-se, como estratégia de análise, uma abordagem de inspiração na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Na concepção dessa autora, o rigor é necessário ao pesquisador, para que ele tenha “[...] uma impressão de familiaridade” (BARDIN, 2011, p. 34) com o objeto de análise; por isso, o método tem o objetivo de minimizar incertezas, promovendo uma análise profunda dos achados.

Franco (2005) destaca que a Análise de Conteúdo passou a ser usada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. Logo, “[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2005, p.13).

Seguindo o referencial metodológico de Franco (2005), optamos por organizar as etapas da técnica de Análise de Conteúdo em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase inicial, foi realizada uma exaustiva leitura de documentos (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010; BRASIL, 2017) e dos textos-relatos que constituíram o material da pesquisa. Na segunda, os

achados foram verificados, agrupados e ordenados de acordo com padrões de semelhanças entre as percepções dos bolsistas. Em seguida, após leituras sucessivas do material coletado, passou-se a organizar os dados em duas categorias utilizadas como base para a confecção dos resultados: a função e a organização das atividades do PIBID, que traz a visão dos entrevistados sobre como se organiza as atividades do PIBID dentro dos seus projetos e se isso de alguma forma influencia em sua formação; as interpretações dos bolsistas sobre a influência do PIBID no/para o exercício da docência. Trata-se da reação dos entrevistados quanto à efetividade do PIBID no ensino. A seguir, detalharemos o processo vivenciado e as análises realizadas.

### **Sobre as atividades desenvolvidas pelo pibid**

O grupo considerou importante que os futuros professores soubessem como lidar com o planejamento do ensino. Sendo assim, o PIBID tornou-se uma importante ferramenta nesse processo, já que toda atividade desenvolvida pela equipe precisava ser planejada.

Os entrevistados relataram que, como o grupo tinha um total de 19 bolsistas, estes foram divididos em subgrupos que atuaram em duas escolas públicas da rede Estadual de ensino. Então, o planejamento acontecia de duas formas: com as equipes de cada escola e com o grupo completo de todos os bolsistas. Inicialmente havia o planejamento coletivo no grupo, com a escolha do tema geral que seria trabalhado e o desenvolvimento das atividades. Posteriormente, as equipes de cada escola elaboravam um plano de como trabalhar esse tema em cada escola, respeitando o contexto local de cada instituição de ensino.

A respeito desse planejamento coletivo, uma bolsista destacou: “[...] e a gente, em equipe nas escolas, elabora esse projeto e aplica esse projeto, aí a gente divide os dias da semana conforme o horário de cada um” (Sra. Franklin, 2016, entrevista).

Outra entrevistada trouxe um discurso que vai ao encontro da colega:

*Primeiro é decidido um tema geral [...] vendo as demandas dos alunos. Aí, a partir desse tema principal, a gente estuda sobre o assunto pra começar a elaborar [...] atividades na escola. E também a gente analisa o comportamento, conversa com os alunos pra pegar as demandas deles pra poder fazer uma atividade que seja mais completa. (Sra. Curie, 2016, entrevista)*

Sra. Curie relatou quão importante é conversar com os alunos das instituições de ensino atendidas pelo subprojeto para o planejamento das atividades, já que eles são chave no processo e precisam estar integrados no plano que será desenvolvido. Segundo seu relato, o planejamento dentro do PIBID convida esses alunos a fazerem parte das ações, a se sentirem estimulados em fazerem as atividades propostas.

Essa perspectiva é interessante para a formação docente inicial, pois durante o planejamento, torna-se necessário reuniões com os professores e alunos das instituições de ensino na qual desenvolverão as atividades, pois ambas as partes fazem parte

diretamente e ativamente do processo escolar. Vários pesquisadores (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008; KLOSOUKY; REALI, 2008) destacam a importância do planejamento para os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como base a inserção de todos os envolvidos no planejamento, para que as aulas se aproximem do contexto real dos atores sociais e a aprendizagem se torne mais significativa.

Segundo Lourenço, Nascimento e Laganá (2016) é de suma relevância que as práticas docentes sejam planejadas para que os objetivos do ensino sejam alcançados, além disso é importante que o professor consiga adequar sua metodologia de trabalho para cada turma. Com o PIBID, os licenciandos começam a entender como o planejamento é importante e isto passa a ser uma ferramenta incluída em seus repertórios profissionais, já que passam a ter vivências que envolvem o planejamento escolar e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que levem os alunos a uma aprendizagem condizente com suas necessidades e suas realidades.

Para alguns entrevistados, o planejamento dentro do PIBID permite visualizar que é necessária uma integração entre todos bolsistas para haver um projeto bem executado. Contudo, considerando que o grupo dispõe de poucos e diferentes horários disponíveis para as atividades do PIBID, existem dificuldades para efetivar um planejamento coletivo. Para exemplificar esse ponto de vista, trazemos um trecho da entrevista de um licenciando, a seguir.

*O planejamento é um tanto quanto complicado, porque são muitos bolsistas atualmente, então nem sempre a gente consegue se encontrar. Basicamente, acontece pelo Facebook e isso às vezes. Eu acho que limita um pouco a complexidade dos projetos que a gente pode elaborar, já que tá no Facebook. Dá certo, a gente consegue fazer o que tem que fazer, mas fica mais simples. (Sr. Darwin, 2016, entrevista).*

A partir das palavras do entrevistado pode-se perceber que quando o planejamento não acontece de forma adequada têm-se implicações no ensino e na formação desses futuros professores (objetivo maior do PIBID, inclusive). Há que se pensar em formas diversas de elaboração e discussão desses planejamentos e das atividades e estratégias deles decorrentes. Ressalte-se que, apesar de tais dificuldades, a auto reflexão gerada pelo Sr. Darwin demonstra como o programa potencializa a reflexividade dos futuros professores.

Sobre o mesmo tema, outro pibidiano comentou o seguinte:

*O planejamento... a gente tem reuniões aqui na [universidade], com o nosso coordenador, mas também tem algumas reuniões que são marcadas na escola junto com os professores [supervisores] dos alunos. E aí a gente marca, antes era de 15 em 15 dias, agora não tá tendo né, por causa do período de greve [na rede Estadual de Ensino], mas antes era sempre mensalmente, quinzenalmente, existiam essas reuniões. (Sr. Pasteur, 2016, entrevista).*

Sr. Pasteur destacou a importância das reuniões com os professores e alunos das escolas nas quais desenvolveram as atividades, já que é necessário que eles também



participem de forma ativa do processo, pois eles são atores do sistema escolar, e no planejamento é preciso envolvê-los.

Fazer um plano e estipular as metas para atingir os objetivos é essencial, mas o planejamento docente não pode se limitar à figura do professor, uma vez que, ao seu redor, existem variações que determinam imprevistos. Desta forma, para os entrevistados, é essencial o pensamento em coletivo, como destacou o Sr. Lavoisier:

*Esses planejamentos ocorrem de forma coletiva, pelas reuniões de repasse e também pela organização dos grupos quando são executadas as atividades. Tem um planejamento prévio do que vai acontecer e como elas vão acontecer pra que possa ser desenvolvida da melhor forma possível. Então, esse planejamento é antecipado pela equipe que vai trabalhar em cima de tal atividade. (Sr. Lavoisier, 2016, entrevista)*

Como destaca o entrevistado, o trabalho coletivo é muito importante no planejamento das atividades do PIBID, pois os bolsistas devem aprender a trabalhar em equipe, para que quando estiverem atuando na atividade profissional também trabalhem em conjunto com os outros profissionais, o que seria ideal para um planejamento escolar integrado e para a melhoria da qualidade do ensino. Deste modo é notório como o planejamento é importante na execução das atividades do PIBID e como isso reflete positivamente na identidade dos futuros professores (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008; LOURENÇO; NASCIMENTO; LAGANÁ, 2016).

Os pibianos relataram que as atividades envolvidas abordaram o “Projeto Corpos”, o “Discutindo a Escola sem Partido” e o “Projeto Horta”. O primeiro projeto foi realizado com um esqueleto, material do laboratório didático de ciências da escola, que é levado para sala de aula regular. Através desse projeto, os alunos discutiram sexualidade, identidade de gênero e produziram histórias sobre a visão de corpo de que eles possuíam. No segundo projeto realizado, os bolsistas e alunos da escola discutem sobre a atual conjuntura política do país e as implicações dessas mudanças para a Educação Básica, principalmente. Já no Projeto Horta, os bolsistas, montaram uma horta com a comunidade estudantil.

*“[...] A gente tá trabalhando com o Projeto Horta, que a gente tá montando essa horta com a comunidade estudantil e estamos trabalhando também com o Projeto Corpos, que é um projeto desenvolvido por todos da turma do PIBID, que a gente faz inúmeras atividades dentro do projeto corpos e atualmente dentro do projeto corpos como tem várias ramificações nós estamos trabalhando com uma parte de identidade de gênero, em que os alunos criam uma história sobre uma pessoa, que no caso colocamos um esqueleto como uma imagem para que ela possa descrever” (Sr. Lavoisier, 2016, entrevista).*

*“[...] Agora tem essas atividades da Escola sem Partido, por causa da conjuntura atual política, [...], então também é muito propício que a gente faça esse tipo de atividade por lá.” (Sr. Hawking, 2016, entrevista).*

A partir dos relatos, os entrevistados destacaram que o Projeto Horta foi, também, uma forma de contato dos alunos com a natureza, possibilitando que eles vissem as

consequências das ações humanas no ambiente, assim como que eles aprendessem a ter uma atitude ambientalmente responsável. O projeto, com uma abordagem que possibilitou a prática ligada à teoria, levou os estudantes para fora da sala de aula, já que a horta escolar foi construída numa área próxima ao pátio central de uma das escolas. Essa atividade permitiu, segundo nas narrativas dos bolsistas, que os estudantes aprendessem hábitos sustentáveis e conceitos científicos ligados aos vegetais e a ecologia. Ao proporcionar esse conhecimento e vivência no projeto, oportunizaram também aos alunos a serem multiplicadores do que aprenderam na escola em seus lares.

Já o Projeto Corpos iniciou com a intervenção dos bolsistas na escola, sugerindo aos alunos realizarem uma observação de um modelo de esqueleto humano. Em seguida, foi feita a produção e a contação de histórias<sup>2</sup> ligadas ao corpo, indo além dos seus aspectos meramente biológicos. Isso, segundo os bolsistas entrevistados, ofereceu mais do que uma ampliação do conhecimento e da observação ‘anatômicas’ do corpo humano, possibilitou aos alunos desenvolver senso crítico, refletindo e discutindo sobre questões de gênero, sexualidade, homossexualidade, racismo, machismo, dentre outras. Tais ações se tornam ainda mais relevantes, quando consideramos que os licenciandos da área de ciências biológicas são, geralmente, carentes dessa abordagem em seus cursos de formação inicial (LOURENÇO; NASCIMENTO; LAGANÁ, 2016).

Já o Projeto Discutindo a Escola Sem Partido constituiu-se por um conjunto de temas previstos no anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, cujos cartazes com ideais sobre os deveres do professor foram fixados nas salas de aula das escolas. Segundo o Programa Escola sem Partido (2015), o objetivo do projeto de lei é desencorajar o exercício da doutrinação política e ideológica em sala e o apoderamento do direito dos pais dos alunos, pelos professores, sobre a educação política dos seus filhos. Os ‘deveres’ dos professores envolvem a imparcialidade político partidária, a abstenção de convicções políticas (como se isso fosse nocivo à Educação e fosse possível separarmos do indivíduo seu conhecimento teórico e suas experiências/vivências).

Embasando-se em sua influência nas escolas e no aprendizado dos alunos, o grupo PIBID resolveu levar essa discussão para as escolas, devido à urgência de se haver um diálogo sobre o tema, uma vez em que o país passa por uma ebulição política. Nesse projeto escolar desenvolvido, os pibidianos realizaram leitura e discussão coletivas do projeto de lei com os alunos em sala, ampliando a discussão para uma análise do cenário de conflito que a lei impõe.

Analisando as ações desenvolvidas pelo grupo PIBID em questão, narradas durante as entrevistas, percebemos que, se de um lado há um aprendizado por parte dos alunos das escolas participantes dos projetos, por outro, há uma formação, também, por parte dos bolsistas. Existe uma troca de conhecimentos mútuos, em situações em que o bolsista se encontra inserido no seu futuro *lócus* de atuação profissional, podendo desenvolver, no cotidiano escolar, uma formação reflexiva como futuros professores, estimulando o grupo à responsabilidade ética, social, profissional e pessoal – aspectos que deverão acompanhá-lo ao longo da atuação profissional.

Outra contribuição interessante para os bolsistas do grupo, em sua própria visão, foi a formação de laços com os professores supervisores que estão atuando na educação básica. Essa relação entre os novinhos na docência (licenciandos) e os educadores experientes na profissão (supervisores) pode ser geradora de ricos momentos de interação profissional, que pode se transmutar em mote causador de reflexões/ações relevantes para ambos (ARROYO, 2007; BRAIBANTE; WOLMANN, 2012; SOUSA et al., 2016).

### **Sobre a influência do pibid na formação docente**

Os entrevistados discorreram a respeito da influência do PIBID em sua formação, revelando-se positiva, tanto para os alunos das escolas públicas como para eles próprios, licenciandos atuantes no projeto. A esse respeito, o discurso de um integrante do grupo foi explícito e representativo dos demais bolsistas:

*[...] pros alunos [da escola] eu vejo [...] que é bom pra eles. Eles gostam. Eu já fiz atividade no próprio [colégio] que o professor [...] tinha que oferecer ponto, [...], aquele velho 'escambo' para os alunos comparecerem nas atividades. Mas agora não mais, sabe!? Muitas atividades, principalmente do PIBID-Bio, os alunos vão 'de graça' mesmo, eles vão porque eles acham interessante, eles vão porque querem discutir os temas. E também porque a gente também pergunta muito, [...]. Quando a gente tá lá no colégio pergunta: o que vocês querem? O que vocês acham legal? O que vocês acham que tão precisando no colégio? Tem alguma coisa que tá acontecendo aqui, que vocês querem que a gente inclua? [...] E também falam pra gente que gostam muito, que isso complementa muito [as atividades escolares]. Pros bolsistas é fundamental, porque a gente aprende um outro jeito de transmitir o conhecimento, [...] só quem tá no PIBID tem essa vantagem. (Sr. Hawking, 2016, entrevista)*

Sr. Hawking destacou como as atividades do PIBID transformam a mentalidade dos estudantes que passam a se interessar pela temática trabalhada e não são obrigados a participar por causa de pontuação ou nota. De acordo com o relato, trata-se de um importante passo para a educação, pois torna o ensino prazeroso. Em adição, o entrevistado relatou que o programa contribui de maneira ímpar para a sua formação inicial.

Nas narrativas analisadas, houve uma predominância no destaque acerca da importância de projetos voltados para a formação de professores, a exemplo do PIBID, que propiciam uma releitura da qualificação do ensino, como afirmou Sra Curie, ressaltando que o projeto em análise vem: *"[...] trazendo atividades [...] mais diferenciadas, e também aproxima o aluno do ensino e estimula ele a aprender mais. Pro professor é bom você refletir sobre as atividades que você elabora."* (2016, entrevista).

A proposta central das atividades do PIBID investigado é trazer algo que propicie curiosidade e interligue várias áreas do conhecimento, para que a aprendizagem seja ampla. Além disso, busca tornar o ensino mais divertido e atrativo para convocar a atenção do aluno e isto certamente contribuiu para uma melhoria do ensino.

*(...) na escola em que eu atuo, eles [os alunos] sabem da importância do PIBID, [...]. Se tem qualquer coisa do governo que ameace o PIBID, eles ficam bem receosos porque eles sabem que o PIBID ajuda muito a escola trazendo realmente uma coisa mais diferente, [...], a reflexão dos próprios alunos e dos professores também. (Sra. Carson, 2016, entrevista).*

Nesse relato, a Sra. Carson afirmou que o PIBID age em prol de uma melhor qualificação do ensino e explica como os alunos, do colégio em que atua, gostam do programa, principalmente por ele representar algo novo dentro da escola, o que traz novos conhecimentos para os estudantes das escolas públicas atendidas pelo subprojeto.

Seguindo esse mesmo ponto de vista, outro licenciando integrante do grupo afirmou:

*Essas atividades contribuem significativamente tanto pra os alunos que são beneficiados com o programa, porque os mesmos absorvem conteúdos, atividades dinâmicas voltadas essencialmente a área do ensino e eles conseguem ver isso como uma vertente nova, quanto pra mim que sou bolsista. Isso é satisfatório no que diz respeito a essas atividades que são desenvolvidas, uma vez que é de fundamental importância essa interação do bolsista com o campo de ensino-aprendizado. E também, não só por uma questão de formação, como também de planejamento e organização das atividades. (Sr. Lavoisier, 2016, entrevista).*

No trecho acima, o entrevistado acima também explica que, devido o PIBID trazer atividades diferenciadas para a escola, o conteúdo é mais facilmente aprendido e o bolsista consegue ter vivências de ensino que facilitam sua futura prática profissional. Este último fato o levou a considerar que as atividades do PIBID têm uma forte influência na qualificação do ensino, resultado semelhante ao encontrado por algumas pesquisas da área (BRAIBANTE; WOLMANN, 2012; MORAIS; FERREIRA, 2014; SANTANA; OLIVEIRA, 2012).

Ainda a respeito dessas contribuições que o programa pode oferecer aos participantes, outra licencianda, a Sra Franklin, destacou em sua narrativa que:

*Eu acredito que o PIBID contribui sim, porque quando [...] fiz o primeiro projeto e eu falei de briófitas, falei de plantas pros meninos, eu senti que eles aprenderam muito mais com a gente do que numa sala de aula [regular]. Assim, a gente aplica dinâmicas, coisas diferentes, a gente aplica jogos, (...) uma pesquisa na internet. E eles ficavam muito felizes só em sair da sala, [...], só em ir pro pátio, os meninos participavam muito mais. [...] se no meu ensino médio se eu tivesse tido o PIBID, [...], eu teria aprendido muito mais. (Sra Franklin, 2016, entrevista).*

Sra. Franklin reafirmou a importância do PIBID para ensino e as atividades dos projetos provocam nos alunos das escolas um aprendizado mais significativo, contextualizada, tendo em vista as metodologias diferenciadas. Diante dessa narrativa, fica claro a relevância dada pelo grupo a ações pedagógicas inovadoras.

## Considerações finais

De acordo com as narrativas dos entrevistados, as atividades desenvolvidas pelo PIBID-Biologia são importantes para os futuros docentes, professores de Biologia. Os motivos dessa afirmação provêm da inserção à realidade escolar, antes mesmo do início dos estágios supervisionados que o curso oferece, do desenvolvimento de diferentes abordagens em sala de aula por parte dos bolsistas e da sua participação em grupos de estudo de discussão sobre ensino. Essas características, segundo os discursos obtidos na presente pesquisa, não são completamente observadas e oportunizados ao longo da formação universitária.

Os dados levantados na presente investigação corroboram com os resultados de outras pesquisas relacionadas com a temática, como, por exemplo, as desenvolvidas por Braibante e Wolmann (2012), Lourenço, Nascimento e Laganá (2016), Morais e Ferreira (2014) Santana e Oliveira (2012) e Sousa et al. (2016).

Além disso, o programa traz contribuições de extrema importância no que se refere ao planejamento do ensino, considerado imprescindível para que se obtenha êxito nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que as ações educativas não planejadas podem vir a ser caracterizadas pela desorganização e/ou pelo desestímulo por parte de professores e estudantes (ANDRÉ et al., 2010; CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008). A prática docente, acompanhada pelo planejamento, colabora para que os objetivos de ensino sejam atingidos. Sendo assim, os bolsistas do PIBID começam a compreender desde cedo que o planejamento deve ser feito constantemente e isto, por sua vez, gera contribuições interessantes para o ambiente escolar.

Um outro destaque é o fato de que as narrativas indicaram que atividades, realizadas com suporte metodológico e perspectivas diferenciados, desenvolvidas de forma dinâmica e lúdica, atraem a atenção dos alunos. Essas atividades proporcionam aos bolsistas uma interação entre o ensino e aprendizado, mostrando que as aulas não precisam ser exclusivamente expositivas, passivas; muito pelo contrário, podem e devem ser interativas, interdisciplinares.

Percebe-se, também, através das narrativas, que pode haver uma maior qualificação no ambiente escolar, seja para os alunos, para os professores (das escolas) ou para os bolsistas e seus supervisores.

A partir do exposto, concluímos que a essência do programa é de grande valia para a formação de professores uma vez que possibilita aos bolsistas uma visão mais concreta, mais crítica e mais reflexiva acerca das escolas que atuarão no futuro. Para além do exposto, tem-se que as atividades, em consonância com os planejamentos, devem ser a base para um ensino e uma aprendizagem eficientes e para um constante desenvolvimento docente e do ensino (KLOSOWSKI; REALI, 2008).

Precisamos (nós, que somos docentes de cursos de Licenciaturas), pois, de ressignificar nossa prática pedagógica em sala de aula, dando um caráter de práxis, promovendo ações que fazem acontecer a docência nos cenários das escolas em que



atuamos, com uma formação crítica e reflexiva que aqui defendemos (na teoria e na prática). As lições do Programa poderiam ser incorporadas aos cursos de formação inicial de professores – e aí talvez o programa possa se inserir, com as mesmas características, como estágio supervisionado, mas desde o início dos cursos de Licenciatura (constante no Projeto Pedagógico de Curso), para todos os alunos (e não apenas para alguns), numa relação mais próxima com as escolas de Educação Básica e com as situações/condições concretas do trabalho docente (PIEROTE; DIAS, 2016) cotidiano, articulando sempre a teoria com a prática, pela via da interdisciplinaridade, ancorados nos pilares Ensino, Pesquisa e Extensão, que caracterizam a Universidade Brasileira.

## Notas

1. Dois estudantes, por questão de tempo e de outros entraves, não participaram da pesquisa ora apresentada.
2. A proposta da atividade foi criar uma história sobre o esqueleto do projeto *Corpos*, na qual os estudantes da escola imaginaram e descreveram impressões e expressões sobre o que eles conseguiam enxergar sobre aquele esqueleto. Houve produções de títulos variados, como, por exemplo: vida de *bodybuilder*, sonho de ser modelo, Jubileu gosta bastante de tocar violão, uma menina que curte a vida, o sonho de ser jogador de futebol, um antigo guerreiro nascido em Esparta, um homem chamado Hitle que morava em uma caixa de papelão, uma garota que sonhava ser bailarina, amor no baile de formatura, até o homem mais forte tem sua fraqueza, etc.

## Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A.; HOBOLD, M.S.; AMBROSETTI, N.B.; PASSOS, L.F.; MANRIQUE, A.L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan/abr 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/606>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ARROYO, M.G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J.V.A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAIBANTE, M.E.F.; WOLMANN, E.M.A. Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. São Paulo, **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 167-172, 2012. Disponível em:

<[http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34\\_4/02-PIBID-90-12.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/02-PIBID-90-12.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente/Secretaria de Educação Fundamental**- Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. n. 120, sexta-feira, 25 de junho de 2010, p. 4-5, 2010. Seção 1.

BRASIL. CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

CASTRO, P.A.P.P.; TUCUNDUVA, C.C.; ARNS, E.M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena - Revista Científica de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 10, p.49-62, 2008. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PIEROTE, E.M.V.F.; DIAS, A.M.I. Aprendizagem da docência e o PIBID: o que dizem as pesquisas. In: DIAS, A.M.I.; MAGALHÃES, E.B.; FERREIRA, G.N.L. **A Aprendizagem como Razão do Ensino**: por uma diversidade de sentidos. Fortaleza: Imprece Editorial, 2016, p. 151-170.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2005.

GATTI, B.; NUNES, M.M. (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GONÇALVES, R.C. *et al.* Relatando e refletindo sobre as experiências do PIBID Biologia (IF Goiano - Câmpus Urutaí) no período de 2011 a 2013. **Holos**, Natal, v. 6, p. 267-279, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1480>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

KLOSOWSKI, S.S.; REALI, K.M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Curitiba, v. 5, p. 1-8, 2008. Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/06/7-ed5ch-plane-120109051203-phpapp01.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LIMA, M.E.C.C.; GERALDI, C.M.G.; GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, v. 31, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

LOURENÇO, S.S.; NASCIMENTO, T.C.O.; LAGANÁ, H.F. Gênero e sexualidade no ensino escolar: uma investigação a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência (PIBID). **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**: TED, Bogotá, Año 2016, Número Extraordinario, p. 1610-1615, 2016. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4791>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MORAIS, J.K.C.; FERREIRA, M.A.S. Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. **Holos**, Natal, v. 5, 2014, pp. 112-120. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547174011>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MASOLA, W. de J.; ALLEVATO, N. S. G. Educação superior no Brasil: traços da história. **REnCiMa**, São Paulo/SP, v.8, n.1, p.98-108, 2017. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/download/1180/872>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

PIMENTEL, P. M. S.; OLIVEIRA, M. V. P.; MACIEL, E. M. Teoria e prática no âmbito do ensino médio: análise de casos no Piauí e Ceará para o ensino de biologia. **REnCiMa**, São Paulo/SP, v.8, n.3, p.158-173, 2017. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/download/1200/902>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. 2015. Disponível em: <[www.programaescolasempartido.org](http://www.programaescolasempartido.org)>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SANTANA, A.S.; OLIVEIRA, V.L.B. Reflexões acadêmicas durante a formação inicial de professores em ação no PIBID Biologia UEL. **Revista Eletrônica Pró-Docência**, Londrina, UEL, v. 1, n. 2, jul-dez., p. 1-9, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/VERA%20BAHL%20e%20ANDERSON%20SANTANA%20-%20BIOLOGIA.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SOUSA, E.T.; FEITOSA, R. A.; GOMES, A. D. C.; FERREIRA, Y. B.; SOUSA, R. S. Formação inicial de professores: um estudo do PIBID-Biologia em Crateús-CE. **Revista da SBEnBio**, Niterói, n. 9, p. 3215-3226, 2016. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2045.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VEIGA, I.P.A.; ARAÚJO, J.C.S.; KAPUZINIAK, C. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.