



**Cecília Rosa Lacerda**  
**Jaqueline Rabelo de Lima**  
**Nilson de Souza Cardoso**  
**Tânia Maria de Sousa França**  
**Organizadores**

# **A vida docente na escola e a experiência do Pibid:**

**aprender e ensinar pela pesquisa**

# *Sobre o livro*

A Universidade Estadual do Ceará (Uece) tem, desde sua origem, a formação de professores e professoras como eixo estruturante de sua missão institucional. Pioneira no processo de interiorização da formação docente no estado, a Uece mantém, atualmente, cursos de licenciatura distribuídos por todas as macrorregiões do Ceará, com onze *campi* em funcionamento — dois em Fortaleza (Itaperi e Fátima) e nove no interior, em Limoeiro do Norte, Quixadá, Iguatu, Crateús, Itapipoca, Tauá, Quixeramobim, Canindé e Aracati.

Amparada por essa trajetória e pela *expertise* consolidada como principal formadora de professores do Ceará, a Uece aderiu ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desde sua ampliação às universidades estaduais, em 2009. Tal adesão fundamenta-se na compreensão de que o Pibid constitui um espaço privilegiado de estudo, reflexão e aprendizagem da profissão docente, ao possibilitar vivências formativas pautadas em práticas didáticas diversificadas, interdisciplinares e contextualizadas, fortalecendo o diálogo entre universidade e escola básica e contribuindo para a qualificação da formação inicial de professores/as.

# *Sobre os organizadores*

## **Cecília Rosa Lacerda**

Pós-doutorado em Formação de Formadores (PUC-SP).  
Doutorado e Mestrado em Educação Brasileira (UFC).  
Graduação Em Pedagogia Pelo Instituto Católico De Minas Gerais (1992).  
Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais (2014-2018) do Pibid. Coordenadora Geral do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (desde de 2019).

## **Jaqueline Rabelo de Lima**

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará - Campus Crateús (Faec), onde coordena projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para a área de Educação, com foco no Ensino de Ciências. É Professora do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (Profbio). Atualmente é Coordenadora Institucional do Pibid/Uece, onde também já atuou como Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais.

# *Sobre os organizadores*

## **Nilson de Souza Cardoso**

Doutor e Mestre em Educação (PPGE/Uece). Docente da Universidade Estadual do Ceará (Uece) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Campus Crateús), no Programa de Pós-Graduação Intercampi em Educação e Ensino (PPGEEN) e no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (Profbio). Licenciado em Ciências Biológicas. Membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas). Presidente do ForPIBID-RP (2016/2021). e Coordenador Institucional Pibid (2014/2018).

## **Tânia Maria de Sousa França**

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece); graduada em Serviço Social (Uece) e Pedagogia (Metodista). Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli/Uece); Integrante do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH).

**REITOR**

Hidelbrando dos Santos Soares

**VICE-REITOR**

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

**EDITORA DA UECE**

Cleudene de Oliveira Aragão

**CONSELHO EDITORIAL**

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior

Daniele Alves Ferreira

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabrícia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil



**Cecília Rosa Lacerda**  
**Jaqueline Rabelo de Lima**  
**Nilson de Souza Cardoso**  
**Tânia Maria de Sousa França**  
**Organizadores**

# **A vida docente na escola e a experiência do Pibid:**

**aprender e ensinar pela pesquisa**

**1ª Edição**  
**Fortaleza - CE**  
**2025**

**Ed**  
**UECE**

# **A VIDA DOCENTE NA ESCOLA E A EXPERIÊNCIA DO PIBID: APRENDER E ENSINAR PELA PESQUISA**

© 2025 Copyright by Cecília Rosa Lacerda, Jaqueline Rabelo de Lima,  
Nilson de Souza Cardoso e Tânia Maria de Sousa França

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

*Cleudene Aragão  
Nayana Pessoa*

PROJETO GRÁFICO E CAPA

*Narcelio Lopes*

REVISÃO

*Rakel Beserra de Macedo Viana*

Bibliotecária: Meirilane Santos de Morais Bastos CRB-3/785

V648 A vida docente na escola e a experiência do Pibid: aprender e ensinar pela pesquisa [Recurso eletrônico] / Cecília Rosa Lacerda, Jaqueline Rabelo de Lima, Nilson de Souza Cardoso, Tânia Maria de Sousa França (Organizadores). - Fortaleza, CE: Editora da Uece, 2025. 1 recurso on-line (355 p.) PDF.

ISBN: 978-65-83910-66-0

DOI: <https://doi.org/10.52521/978-65-83910-66-0>

1. Professores - Formação e aprendizagem. 2. Pesquisa - Aprender e ensinar.

CDD: 370.71081

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria

Fortaleza – Ceará. CEP: 60714-903

Tel: (085) 3101 9893 – [www.uece.br/eduece](http://www.uece.br/eduece) – [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)



## PREFÁCIO

A inserção na profissão desde a formação inicial: o que isso tem a ver com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)?

Tenho dificuldade em pensar a formação inicial de professores e professoras nesse início da terceira década do século XXI sem demarcar o que, nesse momento histórico, identifico como um desafio político e pedagógico inadiável: a inserção na profissão. Decidi, então, começar por aqui este prefácio, pois essa temática tem povoado e provocado minhas entradas nos debates que ora despontam no campo da investigação sobre a formação docente. Tomo esta trilha por considerar que muito da visibilidade do tema da inserção na profissão no contexto educacional brasileiro – interesse, aliás, bastante recente – é debitária da experiência do Pibid. Assim, peço licença aos organizadores dessa obra, intitulada *A vida docente na escola e a experiência do Pibid: aprender e ensinar pela pesquisa*, para algumas digressões e ponderações acerca dessa discussão.

A imersão na cultura profissional durante a formação inicial é fundamental para a aprendizagem da docência, o que passa pela aquisição de conhecimentos específicos ao trabalho de ensinar, identificação com a profissão e configuração de um modo próprio de ser professor e professora. É a cultura profissional que constitui os professores e as professoras como um coletivo (Farias, 2002, 2006); é ela que, nas situações de incerteza e conflito, peculiares ao contexto de ação docente, fornece suporte, significado, abrigo e identidade. O contato com essa dinâmica viva,

intensa, racional e intersubjetiva, que define em termos simbólicos, normativo, prático e ético o modo de encarar e viver a profissão, cria condições para a produção de um repertório profissional inicial mais robusto para que o/a licenciando/a, futuro/a professor/a, enfrente as demandas da entrada na docência.

A vivência da cultura profissional, ou seja, do conjunto de valores, códigos, normas, práticas, significados e comportamentos produzidos pela escola, estudantes, professores e professoras, é basilar para o/a discente que vislumbra o magistério como profissão. Basilar porque, como se diz popularmente, não se aprende a nadar no seco e, com o professor e a professora, não é diferente: não basta ouvir falar da escola, do/a aluno/a, da política educacional ou de como elaborar um plano de aula. É preciso vivenciar a futura profissão, contextualizar os conhecimentos acadêmicos, enfim, fazer um *zoom* sobre o cotidiano da escola e o que acontece na sala de aula para que o/a licenciando/a, aspirante a professor/a, consolide seus aprendizados iniciais. Adentrar ao futuro contexto de trabalho para conhecer, de maneira orientada, suas cores, sabores e dores tem se mostrado potencializador do processo de aprender a ensinar que marca o contexto da formação inicial de professores e professoras.

Uma potência que extrapola o debate da dicotomia teoria e prática, afinal, não há formação “sem teoria e sem prática” (Nóvoa, 2015, p. 12), pois esse é um par dialético intrínseco ao processo de transformação envolvido no aprender um trabalho que nada tem de espontaneísta, reclama intencionalidade e consciência de suas implicações sociais, políticas e pedagógicas. Sob esse crivo, me parece óbvio que o Pibid enquanto ação voltada para o fortalecimento da formação inicial tem urdido oportunidades para fortalecer e tornar mais coerente a relação entre os/as licenciandos/as e sua futura profissão.

A proeminência do Pibid na sociedade brasileira pode ser mirada na presença dessa experiência no debate público, seja por meio de eventos e do desenvolvimento de pesquisas na graduação e pós-graduação, seja mediante publicações em periódicos e livros acerca da materialidade dessa iniciativa no chão da formação de professores e professoras, e isso em um País continental. A título de ilustração, destaco que o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) registra, em uma busca rápida com o descritor ‘Pibid’ e sem restrição por tema, área do conhecimento, programa de pós-graduação ou ano de publicação, um conjunto de 626 produções, entre teses e dissertações.

Nessa direção, outro dado significativo são as incontáveis produções socializadas em eventos científicos nacionais e internacionais, periódicos e livros contemplando o Pibid como política educacional voltada para incrementar a formação inicial de professores e professoras. Nesse cômputo sublinho os estudos de Gatti *et al.* (2014), Borges, Martins e Zeulli (2015) e Farias *et al.* (2015), entre tantos outros que não deixam dúvidas sobre a ocupação do Pibid na cena socioeducativa nacional e de como ele movimentou o debate em torno do desafio de repensar a formação de novos professores e professoras para a Educação Básica.

Essa visibilidade pública do Pibid se fez nos grandes centros urbanos e nos rincões mais distantes do Brasil, presença que, paulatina e coletivamente, produziu uma linguagem comum no diverso para a formação docente, sobretudo atenta às peculiaridades regionais e locais, articulando demandas históricas em torno do aprender a ensinar contextualizadamente. Linguagem comum no diverso expressa na afirmação da escola como lugar de aprendizagem da profissão e, principalmente, no reconhecimento de que cada escola é única e produz um jeito peculiar de

conceber e desenvolver o trabalho educativo, resultado da sociabilidade nela construída a partir dos acordos e negociações que ocorrem em seu interior. Adentrar a esse contexto, tal como realizado pelo Pibid, propiciou ao/à licenciando/a familiarizar-se com o ‘linguajar’ dos/as discentes e professores e professoras, com situações rotineiras e dilemáticas que configuram a ação docente nesse ambiente e, principalmente, refletir sobre essa realidade em busca de alargar sua compreensão sobre a tarefa docente. E isso, importa realçar, mediado pelo acompanhamento e o diálogo com professores e professoras experientes, num intercâmbio fértil e desestabilizador de suas concepções acerca da profissão.

Ouso afirmar que o Pibid, entre outros méritos, estabeleceu fissuras nos modelos predominantes de formação, especialmente de pensar e fazer a imersão do/a licenciando/a em seu futuro trabalho no contexto da formação inicial, bem como sedimentou uma formação diferenciada para aqueles/as que dela participaram, pois tornou mais robusto seu repertório inicial para enfrentar os primeiros anos como profissional docente.

O argumento de que a inserção em experiências de iniciação à docência no contexto da formação inicial favorece o início de jovens professores e professoras encontra esteio nos resultados de pesquisa nacional coordenada por Marli André (2018). Considerando 1.237 egressos de três ações de iniciação à docência, entre elas o Pibid, a pesquisa constatou que 87% desse universo afirmou que “a participação em programas de iniciação à docência facilitou sua inserção profissional”, percepção manifesta no reconhecimento de que eles tiveram “um processo menos traumático de ingresso na escola” (André, 2018, p. 15). A análise de dados específicos dessa pesquisa nacional relacionados aos egressos do Pibid no Ceará (= 263), registrada em escrito e assinada com dois parcei-

ros do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) (Farias; Silva; Cardoso, 2021), corrobora o arrefecimento do “choque de realidade” vivido pelo/a iniciante, fenômeno que, em geral, caracteriza a entrada na profissão.

No início, o lecionar foi difícil, pois era muito jovem, mais parecia ser uma nova colega da turma do que a professora; precisei ultrapassar a barreira do preconceito da idade e mostrar que possuía o conhecimento e as estratégias de ensino necessárias para uma boa aprendizagem. Parecia que eu estava traçando uma guerra em sala, eram 40 alunos contra mim. O Pibid me auxiliou bastante nesse aspecto, deu-me a segurança necessária para entrar em sala com confiança e não “armada” para uma batalha. Sintto-me, hoje, realizada com a profissão, amo meu trabalho e, principalmente, meus alunos. Minhas aulas se adaptam à necessidade deles e não mais à de autoafirmação do deter conhecimento (Professor Iniciante Q).

O Pibid foi de suma importância para minha formação acadêmica e atuação na docência, pois a partir deste programa pude conhecer a realidade da escola através da participação no cotidiano da instituição de ensino. Ensinar não é somente transmitir conteúdos, mas sim formar e participar ativamente da vida e aprendizagem dos jovens estudantes. O programa me permitiu diversificar e analisar outras maneiras de transmitir os temas propostos da biologia de modo diversificado, atrativo e inovador. Além disso, possibilitou a participação em congressos nacionais para exposição de trabalhos desenvolvidos nas escolas participantes do programa (Professor Iniciante R) (Farias; Silva; Cardoso, 2021, p. 13).

Os/as egressos/as do Pibid no Ceará, na ocasião da pesquisa já na condição de professores e professoras iniciantes, mostram-se satisfeitos com o resultado de sua atuação em sala de aula, tanto

no que se refere à aprendizagem dos/as discentes quanto à vivência de experiências positivas na gestão da sala de aula. Saber-se capaz de dar conta do trabalho de ensinar, de mediar a aprendizagem de outrem, de conduzir as interações sociocognitivas e afetivas no contexto da sala de aula, entre outros desafios que tencionam os primeiros anos da docência, propiciou “um sentimento de autocompetência para lidar com as questões de sala de aula” (André, 2018, p. 16).

Com efeito, os/as egressos/as do Pibid no Ceará que participaram dessa pesquisa nacional relataram uma apreciação positiva da contribuição do programa no início de sua inserção na docência, a ela se referindo como “um divisor de águas na minha vida e em minha profissão”, uma experiência que possibilitou “me identificar com a profissão” e assegurou “mais confiança ao assumir a docência”. Reconhecem que ter participado do Pibid favoreceu seu desenvolvimento profissional, destacando que “muitas das práticas observadas atribuí às minhas aulas e as utilizo até hoje”. Os registros confirmam a importância de ações de iniciação à docência ainda no contexto da formação inicial, especialmente para que o iniciante se reconheça como professor e professora e se familiarize com os gestos, pensamentos e fazeres característicos do trabalho (Farias; Silva; Cardoso, 2021).

Tenho por certo que o Pibid, nesses 15 anos de materialidade histórica no campo da formação de professores e professoras, tem proporcionado as/aos suas/seus egressos/as um defrontar-se mais construtivo em relação aos dilemas da profissão, fornecendo subsídios para que eles/elas possam se reconhecer como capazes de reinvenções e inovações, além de enfrentar desafios. E isso, como destaquei no começo desse prefácio, é fundamental, necessário e urgente. Fundamental porque tem movimentado a teorização e as práticas de formação, o que é muito saudável; necessá-

rio em face da complexidade da profissão e da sua desvalorização, paradoxo que afeta, entre outros aspectos, a destinação de investimentos públicos na formação durante todo o ciclo da carreira docente; urgente diante da onda de desistência dos iniciantes na docência, em boa parte em função dos efeitos que a ausência de ações de iniciação à docência robusta durante a formação inicial engendra na qualidade profissional do/a professor e professora.

Importa, ainda, chamar atenção para a contribuição do Pibid na formação política dos/das licenciandos/as, mas não somente deles/delas por certo. Assim me parece quando penso no desvelamento que o *zoom* advindo da imersão na escola, e da reflexão dela decorrente, tem propiciado a esses/as futuros/as professores e professoras na compreensão da relação Estado, educação e formação docente, por exemplo; ou, ainda, nas reverberações da participação desses/as aprendizes nos movimentos de luta em defesa da categoria, como situações de greve, ou mesmo nos embates políticos em torno da manutenção do Pibid, em ataque no quadro da contrarreforma encetada pelas forças neoliberais e privatistas que assumem o poder central nos últimos anos. Certamente ficará na memória de todo/a pibidiano/a a luta capitaneada pelo Forpibid e configurada no movimento “#ficapibid”, vivência política cujos aprendizados precisam ser investigados e publicizados, sobretudo nas suas implicações na compreensão da função social da docência e de seu compromisso ético com o aprendizado de outrem (Farias *et al.*, 2014).

Como pontuei ao pedir licença para essas ponderações, considero que ao focalizar na iniciação à docência o Pibid tem colaborado significativamente para colocar em evidência a transição entre a formação inicial e a profissão docente. Dito de outro modo, não há como falar do Pibid sem pensar nos desafios do aprender a ensinar, por conseguinte, da inserção na profissão desde a forma-

ção inicial. Um diálogo latente que precisa vir à tona, ainda mais ante as investidas que fragilizam sua intencionalidade original e ameaçam sua permanência como política pública destinada à formação docente.

Com essas ponderações visei evidenciar que o Pibid, no contexto institucional da Uece, e tendo em vista seu imbricamento com a inserção na profissão desde a formação inicial, tem priorizado uma formação ‘casada’ com a escola e a vida docente, elementos adotados como fontes primordiais para o aprender a ensinar, tendo a pesquisa como marcador importante desse processo (Farias, 2010). A pesquisa apresenta-se, nesse sentido, como elemento de mediação da aprendizagem profissional, compreendida como processo de construção de conhecimentos, no caso, de conhecimentos profissionais docentes. Esse fundamento, aliás, encontra-se na base da proposta institucional em que as experiências e análises sistematizadas no livro ora prefaciado se ancoram, as quais focalizam as práticas formativas adotadas para ensinar a aprender a ensinar, o desenvolvimento pedagógico de diferentes sujeitos educacionais envolvidos no Pibid, a constituição identitária profissional e os desafios da inclusão no cotidiano docente, entre outros temas abordados.

Bem sei que um prefácio não comporta aprofundamentos teóricos, mas a intenção dessa breve divagação foi apresentar elementos caracterizadores do Pibid como uma “telha de vidro” na inserção na docência desde a formação inicial de professores e professoras, imagem tomada de empréstimo do poema da escritora cearense Raquel de Queiroz para sublinhar a qualidade dessa obra.

*Quando a moça da cidade chegou  
veio morar na fazenda,  
na casa velha...  
Tão velha!  
Quem fez aquela casa foi o bisavô...  
Deram-lhe para dormir a camarinha,  
uma alcova sem luzes, tão escura!  
mergulhada na tristura  
de sua treva e de sua única portinha...  
  
A moça não disse nada,  
mas mandou buscar na cidade  
uma telha de vidro...  
Queria que ficasse iluminada  
sua camarinha sem claridade...  
  
Agora,  
o quarto onde ela mora  
é o quarto mais alegre da fazenda [...]*

A força do livro *A vida docente na escola e a experiência do Pibid: aprender e ensinar pela pesquisa* está fincada nos sentidos produzidos por seus autores e autoras a partir das entradas temáticas abordadas nos dez textos que o compõem. Eles/as falam do vivido, do problematizado, do socializado entre pares, do aprendido. São diálogos tecidos por pessoas autorizadas, que falam com esteio em sua práxis profissional, o que atribui valor inestimável às suas reflexões, cuja contato por meio da leitura desse escrito vivamente recomendo. Que ela possa provocar e mobilizar a cada um e uma na direção do “inédito viável” na formação de professores e professoras nesses tempos em que “ousadia e mudança” se fazem tão necessários.

Tempos estranhos de pandemia...  
Da terra da luz, onde nasceu Raquel de Queiroz.  
3 de junho de 2022

**Isabel Maria Sabino de Farias**

Professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece)  
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2  
Líder do grupo de pesquisa Educas

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23 e230095, 2018.
- BORGES, M. C.; MARTINS, S. E. C.; ZEULLI, E. **Políticas e contribuições das práticas do Pibid para a formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FARIAS, I. M. S. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**. 2002. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- FARIAS, I. M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FARIAS, I. M. S. A escola como lugar de pesquisa na formação de professores. Notas sobre a experiência do Pibid Uece. *In: III Colóquio Abrindo Trilhas para os Saberes. Professores em Formação: a escola como lugar de pesquisa*. CEPES/COAVE/SEDUC, 2010, p. 14-35.
- FARIAS, I. M. S. SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2014.
- FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (org.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o Pibid**. Jundiá: Paco Editorial, 2015.
- FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. S. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do Pibid. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e225968, 2021.
- GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo FCC/SEP, 2014.
- NÓVOA, A. Professores para 2050. Prefácio. *In: FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (org.). Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o Pibid*. Jundiá: Paco Editorial, 2015, p. 11-13.

# Sumário

PREFÁCIO \* 8

## SEÇÃO 1

### Formação e aprendizagens na docência

**1 Formação pedagógica do professor da universidade: experiências com os coordenadores do Pibid/Uece \* 21**

*Cecília Rosa Lacerda*

*Tania Maria Rodrigues Lopes*

**2 Experiências e aprendizagens no modo de se fazer docente: narrativas dos bolsistas ID – Pibid/Uece - 2014/2018 \* 38**

*Jaqueline Rabelo de Lima*

*Tânia Maria de Sousa França*

## SEÇÃO 2

### As experiências formativas do Pibid/Uece

**3 O Pibid e a formação do professor que ensina matemática: influências do subprojeto Matemática/Feclesc na constituição identitária de ex-integrantes \* 67**

*João Luzeilton de Oliveira*

*Carlos Ian Bezerra de Melo*

**4 Lições da experiência: aprendizagem da docência nas trilhas da inclusão e da alfabetização \* 98**

*Geandra Claudia Silva Santos*

*Maria do Socorro Lima Marques França*

*Maria Edleuda Ferreira Rodrigues*

**5 Experiências vivenciadas no subprojeto de Química no Pibid e suas contribuições na formação docente \* 126**

*Ana Lucia Rodrigues da Silva*

*Ednilza Maria Anastácio Feitosa*

*Josália Liberato Rebouças Menezes*

**6 Reflexo do Pibid na formação de licenciandos do subprojeto de Biologia da Faec/UECE: um olhar sobre as ações e as produções desenvolvidas \* 160**

*Fabrcio Bonfim Sudrio*

**7 Clube de Cincias: uma experincia formativa no mbito do Pibid do curso de Licenciatura em Fsica da Uece/Fecli \* 204**

*Alana Carolina Lima dos Santos*

*Fernando Martins de Paiva*

*Mykaell Martins da Silva*

*Petrus Emmanuel Ferreira Vieira*

**8 O Pibid como espao de formao docente: a experincia do curso de Licenciatura em Cincias Biolgicas da Faculdade de Educao, Cincias e Letras de Iguatu – Fecli/UECE \* 232**

*Alana Ceclia de Menezes Sobreira*

*Fernando Roberto Ferreira Silva*

*Jefferson Thiago Souza*

*Maria Mrcia Melo de Castro Martins*

*Ricardo Rodrigues da Silva*

### SEÇÃO 3

#### **Pesquisas sobre docncia universitria e desenvolvimento profissional docente no Pibid**

**9 Aprendizagens da docncia universitria na coordenao de rea do Pibid/UECE \* 267**

*Cícera Sineide Dantas Rodrigues*

*Jacques Therrien*

**10 Apontamentos reflexivos sobre ensinar e aprender pela pesquisa no Pibid/UECE \* 292**

*Eunice Menezes*

**11 Histria de vida e desenvolvimento profissional de professoras supervisoras do Pibid/UECE \* 320**

*Giovana Maria Belm Falcão*

**Sobre os autores \* 346**

# SEÇÃO 1

## Formação e aprendizagens na docência



## **1 Formação pedagógica do professor da universidade: experiências com os coordenadores do Pibid/Uece**

*Cecília Rosa Lacerda*

*Tania Maria Rodrigues Lopes*

Este texto tem como objetivo socializar experiências formativas com professores do ensino superior, coordenadores de áreas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual do Ceará (Uece). O programa não tem como foco a formação do professor do ensino superior, portanto, já é exigido desse profissional as competências e expertise para formar o docente, que atuará na educação básica. Nesse contexto, partimos do pressuposto da importância de fortalecer, também, o seu processo formativo, principalmente, no que se refere à formação pedagógica.

Dessa forma, o relato desta experiência foi organizado em três seções entre esta breve introdução e as considerações finais: na primeira, mapeamos as terminologias presentes nos debates e produções sobre a expressão “formação docente”, delineando as contribuições teóricas sobre as concepções, evidenciando os limites e possibilidades, indicando a formação pedagógica como uma ação que só tem sentido quando desenvolvida na reflexão do trabalho docente. Na segunda, delineamos as etapas formativas, detalhando os procedimentos do respectivo processo. E a terceira revela as aprendizagens e indicações para a melhoria da formação pedagógica do professor do ensino superior, com aspectos instigadores da experiência.

## Concepções sobre formação docente

A universidade é responsável pela formação inicial dos professores da educação básica, conforme determina a LDB nº 9.394/96. Essa função tem recebido críticas sobre a qualidade dessa formação, como, por exemplo, quando os cursos se apresentam de forma genérica, como expressa Gatti (2020, p. 15): “a ênfase nos conhecimentos de área específica ganhou predomínio nessa formação, com a conseqüente fragilização da preparação para o trabalho docente nas escolas com suas peculiaridades, fundamentos e práticas educacionais”.

Entre as fragilidades apontadas, destacamos a falta de formação do professor que atua no ensino superior, principalmente, dificuldades em relação à apropriação dos saberes pedagógicos articulados aos saberes do conhecimento específico da sua área formativa. Esse achado, anunciado nas pesquisas sobre formação docente de forma recorrente, mostra que o professor traz uma prática “bacharelesca”, ou seja, predominância de um conhecimento técnico e específico, adquirido no decorrer da sua formação, impossibilitando uma melhor integração desse conhecimento à dimensão pedagógica.

Neste contexto, problematizamos: como formar o professor da educação básica se o formador da universidade ainda carece de uma articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos? Mas de qual formação estamos falando? Para qual sociedade? Quais as concepções de formação docente implícitas ou explícitas presentes nas nossas experiências?

Na literatura acadêmica, localizamos várias terminologias acerca de concepções de formação, destacando-se: abordagens, tendências, paradigmas e orientações conceituais. Elegemos as concepções, tendo como referência Zeichner (1983, p. 3) quando afirma que a “matriz de crenças e pressupostos acerca da

natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores”.

Pela complexidade sobre a formação de professores, as novas demandas e exigências apresentadas ao trabalho formativo nas licenciaturas e ao cotidiano dos profissionais nas instituições escolares, nenhuma das concepções dará conta de compreender, em sua totalidade, as implicações acerca da temática, como alerta Kuenzer (1999, p. 166):

[...] não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios; [...].

Entendemos que os modelos de formação docente desenvolvidos no longo século XX e até os dias atuais estão relacionados à forma como é compreendido o perfil de profissional e sociedade que se quer formar. Avanços e recuos em relação aos modelos integram diferentes narrativas que reconstituem a trajetória marcada por atrasos, falta de investimentos, indefinição de políticas curriculares, dentre outras.

Nessa direção, atentamos que as concepções formativas dos professores apresentam uma visão de mundo, de homem e da própria prática pedagógica. Para ilustrar, nessa tessitura, o lugar da experiência sistematizada, apresentaremos as concepções presentes no contexto formativo, das quais destacamos: o *professor comportamentalista*, o *professor personalista*, o *professor tradicional-artesanal*, o *professor orientado para a pesquisa* e o *professor crítico-reflexivo*.

A concepção *comportamentalista* se assenta em uma epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista, valorizando a dimensão tecnicista do ensino. A formação tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir para aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O bom desempenho do professor é articulado ao domínio dessas técnicas, sendo exigido a simples execução de leis e princípios do ensino eficaz que foram concebidos por especialistas (Kincheloe, 1997; Zeichner, 1993).

Dessa forma, os professores são formados nos cursos de licenciatura, no enfoque de reproduzirem tão somente a excelência do ensino, tendo, por conseguinte, suas práticas voltadas para resolver os problemas baseados nas teorias científicas. A produção do conhecimento é responsabilidade de especialistas, o que pressupõe a dicotomia entre teoria e prática, meios e fins, pesquisa e prática, fazer e conhecer.

A matriz curricular aplicada aos cursos separa aulas teóricas e práticas, valorizando a aquisição de teorias pelo docente para a aplicação na prática da profissão. O professor, assim como ocorre num ambiente fabril, deve se adaptar ao trabalho educativo, já que esse foi cuidadosamente organizado de forma objetiva e fragmentada com vistas a alcançar resultados eficientes e eficazes.

Veiga (2009, p. 17) afirma que, nessa visão, o professor é concebido como um tecnólogo do ensino, isto é, “aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada”.

Para Pérez Gómez (1997), nessa concepção formativa, o professor aplica rigorosamente as regras que decorrem do conhecimento científico, identificando-se ao modelo denominado racio-

nalidade científica, cuja atividade profissional é instrumental, direcionada à solução de problemas por meio da cuidadosa aplicação de conhecimentos técnico-científicos.

A concepção *personalista* na formação docente caracteriza-se pela capacidade do professor em reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos individualizados e de conhecimentos específicos e habilidades (Zeichner, 1993). Esse pressuposto enfatiza que a formação se faz pelo desenvolvimento pessoal, sendo o próprio indivíduo responsável pela sua competência. A abordagem efetiva-se no autodesenvolvimento, no autocrescimento e na dimensão psicológica almejando níveis mais elaborados de maturação profissional, fundamentada na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, mas, também, em princípios humanistas. Os programas de formação são elaborados à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do “eu” de cada professor.

Há uma descontextualização da realidade sociopolítica, sendo a formação desvinculada das questões culturais, sociais e econômicas. Prioriza-se no processo formativo da pessoa e no domínio do conhecimento da própria personalidade do profissional que vai ser formado, como pontua Kincheloe (1997, p. 200):

[...] a educação personalista do professor é socialmente e politicamente descontextualizada. Aceitando o status quo como dado, a competência do professor, neste contexto, é medida dentro quadros individuais, não dentro do domínio social. Torna-se um processo de desenvolvimento adulto, um processo de maturação mais que um processo de instrução do professor de como ensinar.

A concepção *tradicional-artesanal*, desenvolvida no Brasil desde as primeiras experiências nas escolas normais, instituições pioneiras na formação docente, considera os professores como

artesãos, por desenvolverem competência técnica por meio de situações práticas do cotidiano. O saber fazer vai sendo elaborado no decorrer da formação, por meio de experiências, sendo as oficinas pedagógicas, uma das estratégias utilizadas para aprender a ensinar. Nesse enfoque, o ensino é visto como uma arte de saber fazer e os professores vistos como artesãos. O procedimento metodológico é embasado na experiência do erro e na tentativa do acerto. Os docentes são caracterizados pela submissão, passividade e ingenuidade política, afirmando a imutabilidade do contexto sociopolítico.

É importante atentarmos que cada concepção explicitada está permeada de uma certa racionalidade, conceituada por Therrien (2005, p. 4) como “o modo como cada sujeito articula sua compreensão e seus saberes sobre um fenômeno, o mundo e a vida”. As abordagens apresentadas aproximam-se de um modelo dicotômico entre objetividade e subjetividade, respaldadas na racionalidade instrumental, na lógica organizacional da racionalidade técnica (Nóvoa, 1991).

A concepção do *professor orientado para a pesquisa* vem romper com as abordagens anteriores, se caracterizando pela curiosidade epistemológica e o cultivo à investigação (Freire, 1996). Os professores pesquisam sua prática, refletindo-a de forma crítica. Nesse modelo, não há receituários para as práticas pedagógicas, porém, exige-se do profissional um ensino com pesquisa, observando o que Freire (1996, p. 29) destaca: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Essa abordagem possibilita ao professor vivenciar a prática da reflexão, autonomia e criticidade. Pressupõe o compartilhamento de saberes construídos na trajetória acadêmica e profissional, articulando-o com os saberes da docência, bem como privilegia a discussão coletiva entre os estudantes e os formadores, guiados por meio dos seguintes questionamentos: quais são os

instrumentos para efetivar a aprendizagem docente? Qual a relação do perfil do egresso com o mapa curricular dos cursos de licenciatura? Como articular o saber do conhecimento específico com o conhecimento pedagógico? Há, então, uma nova compreensão do saber fazer pedagógico de forma compartilhada?

Neste sentido, a formação docente contempla características particulares, tais como: os formadores estão conscientes do seu papel e das tessituras de poder que o envolve, nas várias dimensões do ensino e da educação profissional, ou seja, os educadores que formam os futuros professores baseiam seu currículo na noção de que o mundo social tem sido construído, e pode ser reconstruído, pela ação humana e organização política; os formadores de professores cultivam habilidades para descobrir as estruturas profundas que moldam a educação e a sociedade; os formadores encorajam a dessocialização via desestruturação ideológica, exigindo-se uma análise do currículo oculto, dos valores e das ideias subjacentes aos conteúdos; e, os educadores entendem que a educação autodirigida comprometida com grupos comunitários auto-organizados é a mais poderosa forma de pedagogia, articulando-se com transformações emancipatórias (Kincheloe, 1997).

A última concepção, *professor crítico-reflexivo*, propõe a formação profissional fundamentada na epistemologia da prática, isto é, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, articulado a reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os diversos profissionais se deparam no ato de ensinar (Lacerda, 2004; Therrien, 2005).

Essa formação fundamentada na reflexão passa a ser uma responsabilidade coletiva, evidenciada pela interação quando: “o diálogo é fundamental para consolidar saberes da prática profissional, mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valo-

res da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 26). As redes objetivam, dessa maneira, transformar os professores em relação ao próprio contexto de trabalho, as estruturas que cerceiam a sua autonomia, ajudando-os quanto à elaboração de um pensamento crítico em relação à instituição que trabalham e o seu comprometimento para com a sociedade na qual está inserido.

### **Etapas formativas: estratégias de aprendizagem docente**

As ações pedagógicas foram elaboradas pela Gestão dos Processos Educacionais do Pibid/Uece e vivenciadas com os coordenadores de áreas, considerando a reorganização de algumas ações implementadas no projeto anterior que deu visibilidade as necessidades formativas que viabilizassem a integralização dos saberes específicos com os saberes pedagógicos. Observando essa lógica e partindo de uma realidade que indicava novas contrapartidas formativas, no primeiro momento foi realizada a aproximação com os coordenadores de área, na perspectiva de conhecer e acompanhar as atividades desenvolvidas por cada subprojeto no escopo do projeto institucional, além de criar um vínculo afetivo com o grupo.

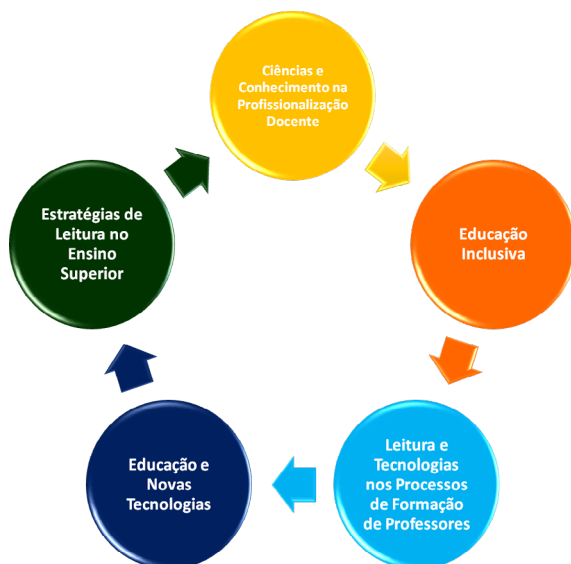
Mesmo com o estranhamento inicial gerado pelas exigências do foco na dimensão pedagógica e, da “obrigatoriedade” de visitar a escola, como campo profissional, rompendo a cisão dos saberes da universidade com os saberes da escola, constatou-se que os professores da universidade foram, aos poucos, constituindo e fortalecendo laços com o trabalho, demonstrado por meio das atividades com os licenciandos e pelas narrativas apresentadas em reuniões e eventos voltados à formação docente.

Com um conhecimento prévio dos coordenadores e das necessidades de cada subprojeto, na segunda etapa realizamos um diagnóstico das demandas formativas com base nas dificuldades

vivenciadas na escola. As demandas da escola são várias e de múltiplas especificidades, o pedido de apoio às suas vulnerabilidades é recorrente. Nesse contexto, entre os temas apontados destacou-se a questão da leitura, com reclamações corriqueiras: “nosso aluno não sabe ler e interpretar”; “ele não consegue ler um problema de matemática”, indicando que essa lacuna portada da educação básica é um elemento que compromete apreensão e compreensão teórica.

Outras demandas acrescentadas, particularmente as dificuldades em lidar com as tecnologias; questões que envolvem as ciências e a profissionalização docente; por fim, como trabalhar a educação inclusiva na escola. Com base no levantamento das necessidades advindas do cotidiano pedagógico, da relação formativa envolvendo coordenadores, bolsistas e supervisores, no confronto entre saberes teóricos e saberes da prática, organizamos o primeiro ciclo formativo com a seguinte composição:

**Figura 1 – Composição do primeiro ciclo formativo**



Fonte: Elaboração própria.

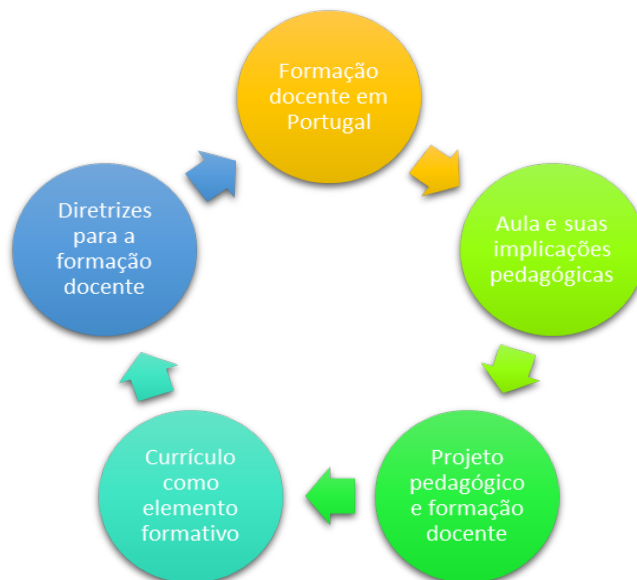
Assim, de acordo com o ciclo formativo, viabilizamos a primeira oficina, intitulada “Estratégias de leitura para estudantes do ensino superior”, com duas professoras da Universidade. Dividimos os 60 coordenadores em dois grupos para melhor facilitar a formação.

Um dos coordenadores ironizou inicialmente a formação com a expressão “vai ter momento da rodinha”, referindo-se a dimensão pedagógica que seria abordada. Gradativamente, fomos desmistificando o próprio conceito de “dimensão pedagógica”, enfatizando a formação teórica e prática, fortalecendo a discussão epistemológica no processo formativo. A dinâmica do ciclo foi sendo elaborada com o desenvolvimento das ações do Pibid, sendo estruturada em formas de palestras com profissionais parceiros, colaboradores de outras universidades, mediadas por coordenadores de área convidados. As sucessivas palestras foram intituladas “Ciência e conhecimento nos processos de profissionalização docente”; “Educação inclusiva e formação de professores: desafios e dilemas na teoria e prática”; e a “Formação de professores e novas tecnologias”.

Posteriormente às palestras, os grupos eram organizados por subprojetos, para discussões acerca da relação teórico e prática dos pressupostos desenvolvidos nas falas, indicando questões para serem debatidas: como os subprojetos têm contemplado os princípios da Educação Inclusiva?; qual a concepção de ciência desenvolvida nas ações do Pibid e como se dá o desenvolvimento profissional docente?; quando e como as tecnologias podem favorecer a aprendizagem discente e docente?; e, quais os limites vivenciados no cotidiano escolar?

O segundo ciclo da formação compreendeu-se na seguinte estrutura:

**Figura 2 – Composição do segundo ciclo formativo**



Fonte: Elaboração própria.

Nesse ciclo formativo, os coordenadores estavam mais sensibilizados para a importância da formação pedagógica, demonstrando uma maior participação e envolvimento. Uma estratégia utilizada para este processo foi envolvê-los, convidando-os para mediação dos debates. As temáticas foram sendo tecidas com as demandas formativas articuladas com a disponibilidade de professores e pesquisadores “sênior” que estavam em outras atividades na cidade de Fortaleza. A Gestão do Pibid se atentava sempre com essas possibilidades articuladas com os Programas de Pós-graduação da Uece.

As palestras voltaram-se para: “A prática na sala de aula como dispositivo na formação inicial: experiências em Portugal”; “A aula no ensino superior e a dimensão pedagógica na formação docente”; “Projeto político pedagógico e a formação de professores”; “A essencialidade do Currículo como elemento formativo ao debate sobre a BNCC Educação Básica”; “Dialogando sobre como sistematizar o currículo e a formação pedagógica docente nas áreas específicas”; “Diretrizes para a formação docente: princípios e preceitos para atuação na educação básica”.

O terceiro e quarto ciclo tiveram uma outra configuração, denominada *roda de saberes*. As rodas de saberes eram encontros formativos organizados por áreas de conhecimento, totalizando 6 (seis) encontros por grupo. O grupo das “Ciências da Natureza e Matemática” foi composto por 21 coordenadores de área com os subprojetos dos cursos de Química, Física, Biologia e Matemática; o grupo das “Ciências Humanas e Sociais” compunha os cursos História, Geografia, Pedagogia, Sociologia e Filosofia, englobando 18 participantes; e o grupo “Códigos e Linguagens” constituiu-se dos cursos Letras Português, Letras Inglês, Educação Física e Música, mobilizando 13 coordenadores de área.

As rodas de saberes tinham como centralidade a problematização das questões pedagógicas e o diálogo com seus pares. A primeira parte desses encontros voltou-se para a socialização do trabalho realizado observando: a dimensão formativa, por meio das reuniões com supervisores e bolsistas; das visitas às escolas parceiras; e do feedback dos segmentos envolvidos (universidade, escola, Secretaria estadual e municipal de Educação).

A segunda parte era problematizada pela Gestão do Pibid com base nas seguintes questões: o que é formação pedagógica para a docência? Como desenvolver formação pedagógica dos licenciandos? Quais os elementos fundamentais da formação pedagógica

dos licenciandos? Quais os aspectos facilitadores no processo formativo? Quais as fragilidades e indicativos de superação?

Os encontros foram orientados por leituras disponibilizadas tais como: “Formação pedagógica: contribuições e desafios na docência universitária”, de Camila de Fátima Soares dos Santos, e “Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança”, de Kelen dos Santos Junges e Marilda Aparecida Behrens. O objetivo foi discutir as dificuldades e potencialidades experienciadas no trabalho desenvolvidos nos subprojetos Pibid/Uece e refletir sobre as aproximações dos textos bases com as ações dos subprojetos.

Retomamos a discussão “O que é conhecimento pedagógico e como trabalhar a dimensão pedagógica nos subprojetos?”, com base nas leituras de Santos (2016) e Junges e Behrens (2015) e discussões, apresentamos para o debate as premissas do trabalho pedagógico, explicitada a seguir:

- A necessidade de oferecer processos contínuos de formação de professores para atuar na docência da educação superior;
- A constatação preocupante referente à realidade da universidade, em especial, aos programas de formação *stricto sensu*, pois os professores universitários titulados normalmente passam a priorizar a pesquisa e não o ensino.

A formação pedagógica permite ao professor universitário olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a, também, uma fonte de aprendizagem em uma perspectiva de mudança e de inovação. A formação docente exige trabalho em equipe, pois a reflexão e o trabalho coletivo instigam práticas concretas de desenvolvimento profissional.

Para ampliação do entendimento dos conceitos de formação pedagógica, conhecimento pedagógico e trabalho pedagógico, dialogamos com Bolzan (2008, p. 105), quando define conhecimento

pedagógico como “conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações”; sempre com um olhar de ruptura do pressuposto de que o domínio do conteúdo seria suficiente para ser professor, ou seja, os saberes pedagógicos eram irrelevantes na formação docente.

As ações de formação pedagógica precisam ser orientadas tanto pelas necessidades de desenvolvimento individuais do professor, como pelas necessidades institucionais. É fundamental integrar a motivação intrínseca do professor em participar de processos formativos com o reconhecimento externo como a avaliação institucional e a valorização na carreira docente (Zabalza, 2004).

Nessa direção, enfatizamos a concepção crítico-reflexiva, delineado na primeira seção deste texto, quando valorizamos o debate, as contradições, as reflexões acerca dos dilemas e desafios da escola, e o fortalecimento da relação escola e universidade, articulando os saberes escolares com os saberes acadêmicos.

Como forma de complementar a trajetória formativa envolvendo os coordenadores de área e a gestão do Pibid, o item a seguir esboça o eixo transversal, que norteou toda a formação.

### **A arte como dispositivo de ampliação cultural na formação docente**

Os dados relativos à formação inicial, estudos e pesquisas como formação, sinalizaram que estávamos diante de um grupo cuja formação teve uma natureza tradicional, fragmentada e acrítica em algumas abordagens. Percebemos, de partida, as dificuldades em dialogar em grupo, em socializar aspectos da própria vida, para além dos muros da universidade, em participar de di-

nâmicas e momentos de menor rigidez, com exploração de outras dimensões humanas.

Consideramos, com base nestas percepções iniciais, a essencialidade da arte para o desenvolvimento integral dos sujeitos aprendentes em todos os níveis, inclusive, como coordenadores de áreas. Para isso, descartamos qualquer ideia de que “momentos culturais na formação” são apêndices no processo formativo, como se fossem instrumentos ilustrativos e prazerosos dos encontros formativos.

Nesse sentido, proporcionamos a ampliação cultural por meio de experiências estéticas como formas de expressão da realidade, inclusive, produzindo debate sistematizado sobre o tema, considerando a sua pluralidade e contribuições para a formação docente, constituindo momentos de vivências de saberes sensíveis, saberes da criatividade, permeando todas as dimensões humanas, visualizadas por diversas linguagens como: apresentação de teatro, música, literatura brasileira em prosa e verso, e diálogos com artistas em situações específicas da agenda institucional.

### **Aprendizagens docentes: apontamentos instigadores**

Considerando a finalidade, os objetivos e a dimensão do Pibid, por sua contribuição na formação de professores para o atendimento das demandas da educação básica, a experiência narrada e contextualizada observou como foram articuladas e desenvolvidas ações formativas envolvendo os coordenadores de área, de forma que o conhecimento específico e os saberes pedagógicos ocupassem um lugar especial em todo o processo.

Pensar sobre ações formativas para redefinir modos de trabalho nos subprojetos do Pibid implicou alargar diálogos e concepções, bem como superar preconceitos em relação a determi-

nadas práticas aplicadas à formação. A formação organizada pela gestão tentou contemplar dificuldades com o “cuidado” pedagógico necessário à execução do subprojeto, sobretudo, quanto à dimensão vivenciada na escola. Havia a exigência de ressignificar saberes da universidade e da escola, na perspectiva de promover um diálogo com as instituições formativas. A articulação entre os saberes pedagógicos e os específicos, colocando-os no mesmo nível de importância, foi percebida pela gestão como uma forma de viabilizar a transposição e as reflexões sobre questões que emergem da prática.

Os enredos foram alterados e, em muitos momentos, ressignificados, confrontando e superando concepções até então ditas consolidadas. O diálogo envolvendo os diferentes segmentos apontou necessidade de mudanças, de revisitar antigas experiências e revê-las para retomar novos percursos. Embora a experiência tenha sido concluída, as reflexões suscitadas não se esgotam nesta narrativa. Outros olhares mobilizados por saberes e sensibilidades poderão produzir outras experiências.

## Referências

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E; BONIN, I. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p. 102-120.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/8265/5327/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>. Acesso em: 18 mar. 2020.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LACERDA, C. R. **Projeto Político Pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: LCR, 2004.

NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SANTOS, C. F. S. Formação pedagógica: contribuições e desafios na docência universitária. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Setor de Educação da UFPR: Curitiba, 2016. p. 1-15. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_CAMILA-DE-F%C3%81TIMA-SOARES-DOS-SANTOS.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CAMILA-DE-F%C3%81TIMA-SOARES-DOS-SANTOS.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

THERRIEN, J. Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimento. In: ALBUQUERQUE, L. B. (org.). **Currículos contemporâneos**. 1. ed. Fortaleza: Editora UFC, 2005. v. 1, p. 290-304.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. v. 34, n. 3, p. 3-9, May/Jun. 1983. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/275423698\\_Alternative\\_Paradigms\\_of\\_Teacher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/275423698_Alternative_Paradigms_of_Teacher_Education). Acesso em: 1 dez. 2020.

## **2 Experiências e aprendizagens no modo de se fazer docente: narrativas dos bolsistas ID – Pibid/Uece - 2014/2018**

*Jaqueline Rabelo de Lima  
Tânia Maria de Sousa França*

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere (Freire, 1998, p. 60).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é considerado como esse espaço de inserção do graduando no mundo, após adentrar na escola, se percebendo como diz Freire na epígrafe, no mundo, com o mundo e com os outros, em uma inter-relação de aprendizagens por meio de experiências significativas. Propomo-nos, neste artigo, refletir sobre o modo de se fazer docente, a partir das narrativas dos bolsistas participantes do Programa.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é normatizado pela Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que estabelece, no art. 4º como objetivos do programa: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano

de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e, VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Capes, 2019).

Esses objetivos também estavam presentes na Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, que regulamentou sua criação, estabelecido no Decreto nº 7.219/2010. A referida portaria trazia ainda o objetivo VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (Capes, 2013).

Para Mateus *et al.* (2013) o Pibid surge na esteira das ações de valorização do trabalho docente, a partir das críticas sobre a formação docente, configurando-se como resposta à necessidade de fortalecimento das licenciaturas. Em síntese o Pibid permite que o licenciando comece a se constituir como professor, o que contribui sobremaneira para sua formação (Bergamaschi; Almeida, 2013).

Oliveira e Algebaile (2019) acrescentam, ainda, que o Pibid, ao aproximar a escola da universidade, proporciona aos estudantes e professores a possibilidade de pensar e agir juntos, desenvolvendo atividades embasadas nas problemáticas específicas.

Em conformidade com os requisitos regulatórios estabelecidos pela Portaria nº 96/2013, a Universidade Estadual do Ceará (Uece) aprovou, em 2013, o projeto institucional, intitulado *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa*, desenvolvido no período de 2014-2018, e que teve como foco a aprendizagem da profissão de professor mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar. A iniciativa tomou a prática pedagógica como objeto de estudo, articulando uma ação investigativa e formativa de colaboração entre pares com diferentes experiências e posições no contexto institucional: o licenciando, aprendiz da docência; o professor da escola básica, sujeito com experiência e com capacidade de contribuir na formação de novos profissionais; o professor universitário, responsável pela iniciação à docência, sujeito com experiência e saberes pedagógicos e específicos.

A Uece participa do Pibid desde o edital lançado em 2009, quando a iniciativa foi estendida às instituições estaduais de ensino superior. Com a ampliação aprovada pela Capes em 2013, o Pibid/Uece passou a contar com 1041 bolsistas de iniciação à docência, 158 supervisores e 62 coordenadores de áreas, organizados em 29 subprojetos contemplando 13 licenciaturas, distribuídos entre os *campi* da Uece, como ilustra a Figura 1. No edital aprovado em 2018 a Uece contemplou 30 subprojetos, também distribuídos em todos os *campi* da instituição:

**Figura 1 – Distribuição de subprojetos Pibid nos campi na Uece – Edital 2014-2018**



Fonte: Fôlder de divulgação.

A elaboração/execução dos projetos e subprojetos requer dos gestores e coordenadores uma atenção especial quanto ao perfil dos bolsistas, considerando, por exemplo, as diferenças entre discentes dos *campi* do interior e da capital, as necessidades de deslocamento diário, as oportunidades de emprego/estágio, as condições socioeconômicas da família entre outros fatores. Além disso, destacamos a importância de entender as motivações e especular sobre os anseios profissionais de cada integrante do projeto, com vistas ao sucesso na implementação dos objetivos propostos.

O nível socioeconômico é um construto teórico que aloca os indivíduos em classes ou estratos sociais. Na literatura, não há uma definição unívoca desse construto, tampouco um consenso absoluto sobre quais dimensões devem ser consideradas para a sua operacionalização; as dimensões de ocupação, rendimento e nível educacional estão incluídas na maioria das vezes (Alves; Soares; Xavier, 2014). Estes parâmetros foram considerados no trabalho dos autores, que avaliaram o índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileira e serviram de referência para subsidiar este estudo na Uece.

Neste sentido, este trabalho objetivou conhecer o perfil socioeconômico, as experiências e aprendizagens dos bolsistas Pibid da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Para isto, os bolsistas foram convidados a responder um questionário *on-line* com perguntas de natureza objetiva e subjetiva sobre a própria situação socioeconômica e de sua família. Posteriormente, em encontros presenciais realizados durante a itinerância por todos os *campi* da Universidade, com o intuito de sensibilizar para o processo amplo de avaliação, os licenciandos foram convidados a responder três questões centrais: De onde vim? O que vivi no Pibid? E o que vou levar? As indagações ancoravam a percepção reflexiva do Pibid como uma experiência que provoca transformação no modo de conceber e se fazer professor, mas necessitando, para isto, ser considerado pesquisa-formação permanente.

## Aspectos metodológicos

A percepção reflexiva do Pibid vivenciada na Uece ancorou-se na abordagem qualitativa, e embora o questionário inicial apresentasse respostas fechadas do tipo objetivas, a avaliação dos resultados foi realizada com abordagem qualitativa, que preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem, como ressalta Gerhardt e Silveira (2009).

De acordo com Alves e Soares (2009), não há consenso quanto às variáveis mais adequadas para aferir o nível socioeconômico dos indivíduos, mesmo considerado um aspecto determinante nas pesquisas sociais, tampouco não há consenso quanto aos procedimentos metodológicos sobre essa variável.

No caso deste trabalho, os dados foram produzidos a partir de dois instrumentos. O primeiro, um questionário *on-line*, elaborado na plataforma *Google Formulários*<sup>®</sup>, enviado por *e-mail* aos sujeitos da pesquisa, quando foram convidados a responder voluntariamente. Este questionário continha perguntas acerca do perfil do bolsista (sexo, idade, grupo étnico, com quem mora, renda e grau de instrução familiar, acesso ao ensino público e aplicações da bolsa), ou seja, o nível socioeconômico.

O segundo instrumento, uma consulta coletiva e presencial aos pibidianos por meio de três perguntas: De onde vim? O que vivi no Pibid? E o que vou levar? Essas perguntas foram respondidas em papéletes, uma de cada vez, por ocasião das reuniões realizadas durante a itinerância por todos os *campi* da Universidade, com o intuito de sensibilizá-los para o processo amplo de avaliação e, ao mesmo tempo, estabelecer uma escuta sensível para o processo vivido por todos os atores do Programa, mas, em especial, aos licenciandos envolvidos.

A escuta sensível é compreendida como possibilidade metodológica, pois permite adentrar nos sentimentos, escolhas e

implicações da experiência, tendo como base a perspectiva de Barbier (1998, p. 187), quando afirma que “a escuta sensível supõe, portanto, um trabalho sobre si, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade” e acrescenta que “a escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica da abordagem transversal” (*op. cit.*, p. 172). Entendemos, então, a escuta sensível como possibilidade metodológica, como uma escuta atenta, que percebe os detalhes, que vai além das palavras e que tem como alicerce o diálogo e a sensibilidade.

Diálogo esse que Freire (2003, p. 115) define como “ativo, dialógico, participante”, que busca uma consciência crítica, que comunica de forma horizontal e não na forma vertical, autoritário, mas, como completa o mesmo autor que “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica”. E a sensibilidade, permite aprimorar a percepção, o olhar atento, compreensivo, porque dota as pessoas da possibilidade de sentir em um grau maior, ou seja, como define Barbier (1998, p. 183) “chamo de ‘sensibilidade’ a forma elaborada do sentimento de religação (*reliance*): uma ‘empatia generalizada’ em relação a tudo o que vive e a tudo que existe”. E foi esse movimento dialógico e sensível que exercitamos ao ouvirmos as narrativas dos participantes.

Para efetuarmos a análise dos dados, primeiro em relação ao questionário sobre o perfil socioeconômico, foram produzidos alguns gráficos para melhor interpretar as respostas. Quanto aos depoimentos pela escuta sensível, organizamos as respostas em categorias considerando as respostas as três perguntas: De onde vim? O que vivi no Pibid? E o que vou levar? Como a orientação no momento da itinerância era que os pibidianos não necessitavam se identificar pelo nome, mas apenas pelo curso e cidade, nessa produção, as respostas estarão identificadas pela sigla ID (iniciante à docência), identificando o aluno/aluna bolsista, o curso e a cidade.

## **Reflexões sobre o perfil socioeconômico, experiências e aprendizagens**

### ***O que revela o perfil socioeconômico***

Este tópico apresenta os resultados da análise do perfil socioeconômico, as expectativas e aprendizagens dos bolsistas Pibid da Universidade Estadual do Ceará (Uece), participantes do projeto executado entre 2014 e 2018. O total de respondentes do Google Formulários® foi de 841, o que corresponde a 82% do universo de bolsistas do programa Pibid/Uece – 2014/2018. Destes, 67% declararam ser do sexo feminino, o que ratifica a histórica participação majoritária das mulheres na atuação da profissão de professora, sobretudo, nos cursos de pedagogia que formam profissionais para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica (Castro, 2010).

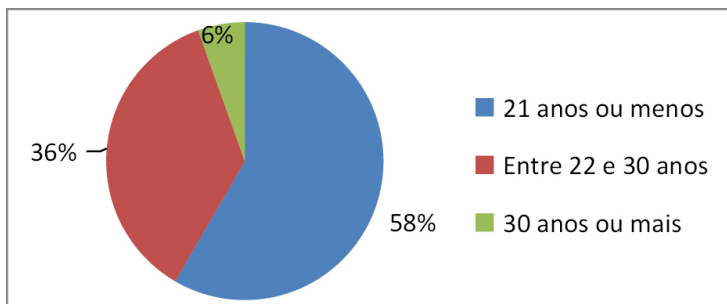
Existe uma associação histórica cultural entre a desvalorização do trabalho das professoras da educação básica com a desvalorização, também histórica cultural, do trabalho da mulher, ratificando o perfil sectário e preconceituoso da sociedade que “renega” as mulheres o trabalho considerado de “segunda ordem” cabendo a estas “cuidar” das crianças, já que a educação seria papel da família. Antunese e Accorssi (2019, p. 52), refletindo sobre as relações de gênero e a feminização da profissão docente, argumentam que existe uma naturalização nos processos educativos escolares ou familiares do que é ser mulher, ou homem e a importância e necessidade de se reconhecer e problematizar tal realidade, compreendendo que

[...] uma vez que já identificamos que as construções de gênero se dão de forma diferente para homens e mulheres, compreender que tipos de hierarquias essas diferenças geram e que podem ser a chave para discutirmos assuntos como: significativas diferenças salariais entre homens e

mulheres; maior concentração de homens em áreas como engenharia, informática, enquanto as mulheres se concentram em atividades de ensino e de cuidado (Antunese; Accorssi, 2019, p. 52).

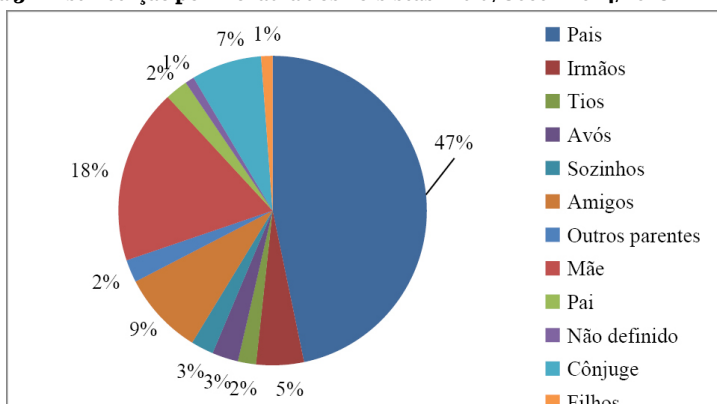
O Censo Escolar da Educação Básica de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, apresentam dados que comprovam esta realidade citada quando afirma que as professoras são maioria lecionando nas escolas, chegando a ser 80% das docentes da Educação Básica. É relevante pontuar que existem nuances diferentes nesse número, de acordo com o desenvolvimento da escolaridade, ou seja, na Educação Infantil, 96,6% dos profissionais são mulheres, enquanto 3,4% são homens. No Ensino Fundamental, nos anos iniciais (1º ao 5º ano) temos 9 mulheres em cada 10 profissionais e nos anos finais (6º ao 9º ano) esse número cai para 7 em cada 10. Já no Ensino Médio é onde a diferença no número de homens e mulheres é menor. Aqui, nota-se um aumento na participação dos homens. Nessa faixa de escolaridade as mulheres são 59,6% dos profissionais, enquanto a participação dos homens sobe para 40,4%. Podemos refletir que essas diferenças, segundo os estudos de gênero, são construídas socialmente e que levam em consideração além do sexo, a classe e a raça.

Dentre os bolsistas do programa que responderam à pesquisa, a maioria tem até 21 anos (58%) e apenas 5% tem 30 anos ou mais (Figura 2), este fato pode estar relacionado às exigências do edital de seleção do Pibid no qual o concorrente deve dispor, prioritariamente, de quatro semestres para integralização do curso, de modo a assegurar a participação por todo período de vigência do programa 24 meses no edital de 2018, assim a maioria dos bolsistas ainda está na primeira metade do curso.

**Figura 2 – Distribuição por faixa etária dos Bolsistas Pibid/Uece – 2014/2018**

Fonte: Elaboração própria.

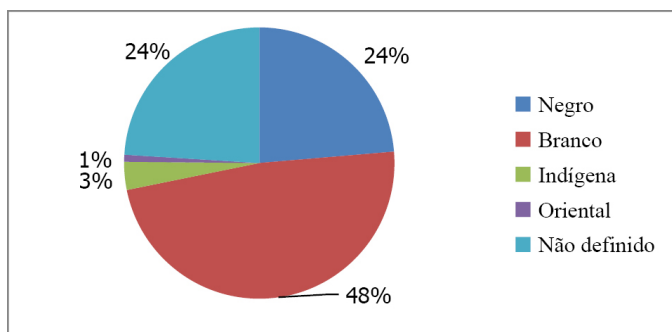
A distribuição etária dos bolsistas arrasta consigo uma série de outros fatores, dentre estes observamos, neste trabalho, que a maioria dos bolsistas 393 bolsistas (47%) moram com os pais, apenas 7% declararam morar com o cônjuge e 2% moram sozinhos. Ressalta-se que, levando-se em conta aqueles que declararam morar com pai, mãe, irmãos, tios e avós, o percentual de bolsistas que mora com algum parente eleva-se para 79% (Figura 3).

**Figura 3 – Distribuição por moradia dos Bolsistas Pibid/Uece – 2014/2018**

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os entrevistados 48% se declaram brancos, 24% negros e 24% não foram capazes de definir sua raça (Figura 4). Os dados apresentados aqui reforçam que o acesso à educação superior ainda é muito desigual no país e apenas reproduz as desigualdades sociais do Brasil (Almeida; Nogueira, 2002).

**Figura 4 – Distribuição racial dos Bolsistas Pibid/Uece – 2014/2018**

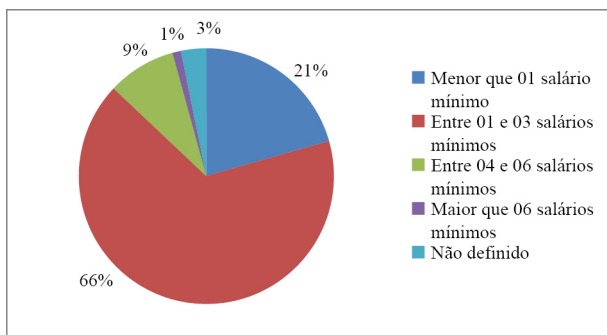


Fonte: Elaboração própria.

Nesse contexto, Batista (2018, p. 42) acrescenta que “desde o início do século XXI têm se multiplicado as ações públicas em prol do acesso à Educação Superior para grupos sociais que, ao longo da história da educação brasileira, foram alijados desse nível de ensino”. A autora ainda evidencia que existe um déficit educacional, no que diz respeito ao cumprimento do direito à educação.

Quanto ao perfil econômico do bolsista e sua família, 87% declararam possuir renda familiar de até três salários mínimos e 21% possuem renda menor que 1 salário mínimo (Figura 5). Meta-de dos entrevistados declarou que suas famílias são beneficiárias do programa de transferência de renda, o Bolsa Família. Essas evidências reforçam o papel social da bolsa, inclusive, como fator relevante para garantia da conclusão de curso.

**Figura 5 – Distribuição por renda dos Bolsistas Pibid/Uece – 2014/2018**



Fonte: Elaboração própria.

Outro ponto relevante, que merece destaque, é a relação já bem estabelecida entre o desempenho dos estudantes e o seu nível socioeconômico (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2018), assim, o perfil socioeconômico evidenciado nesse estudo ratifica a importância de programas de bolsas/assistências aos estudantes da universidade pública, especialmente, discentes das licenciaturas, notada e majoritariamente filhos da classe trabalhadora.

Acrescenta-se, ainda, que o estudo foi conduzido na região do semiárido nordestino, uma das mais pobres do país. Dito isso, embora reconheçamos a relevância das políticas de acesso à universidade pelas camadas menos favorecidas, sem iguais políticas que garantam sua permanência nesses espaços, as primeiras tornam-se praticamente sem efeitos.

Metade dos bolsistas declarou ter cursado todo o Ensino Fundamental em escola pública, sendo o percentual elevado para 78% no ensino médio. Nesse contexto, Batista (2015) acrescenta que a maioria das matrículas da Educação Básica no Brasil seja realizada na rede pública de ensino; esta não é a realidade quando se analisa o padrão dos matriculados na Educação Superior, onde instituições privadas dominam o mercado.

As evidências de que os estudantes são, em sua maioria, egressos da escola pública, somada à demonstração de que a maioria dos sujeitos deste trabalho tem renda igual ou inferior a 3 salários mínimos ratificam o perfil já apontado em outros estudos, que indicam a predominância dos filhos da classe trabalhadora nos cursos de licenciatura.

Quando indagados sobre sua escolha por um curso de licenciatura, 94% declararam conhecer claramente o foco do curso, 44% relataram identificação total com curso, já para 49% dos respondentes essa identificação é parcial. Para 43% deles, a participação no programa foi determinante para mudar sua visão sobre ser professor, declarando que este será seu objetivo depois de formado. Já 34% dos bolsistas declararam que sua visão sobre a profissão docente também foi modificada, mas ainda não têm certeza sobre seguir a carreira, e apenas 15% declararam que pretendiam atuar como professor, antes de entrar no programa.

Dentre os respondentes, 70% declararam que a bolsa representa um estímulo para continuidade no curso e 91% declararam participar do programa em função da oferta de bolsa e por este representar uma oportunidade de formação complementar ao curso. Essa evidência, mais uma vez, ratifica a importância do programa, também como política de garantia de permanência dos licenciandos nos cursos, uma vez que são inúmeros os estudos que demonstram o elevado percentual de desistência em cursos de licenciatura (Deimling; Silva, 2019; Souto; Paiva, 2013).

A evasão em cursos de graduação é um fenômeno que está relacionado a diferentes variáveis, em especial, à financeira. Daí a importância de um programa como o Pibid, que além de contribuir para baixar o percentual de desistência, ajuda na formação do futuro docente, dando-lhes segurança para atuar em sala de aula.

### ***Modo de se fazer docente: experiências e aprendizagens***

Após traçarmos o perfil socioeconômico dos licenciandos, o nosso interesse foi conhecer como se deu o processo formativo dos pibidianos por meio de narrativas que expressaram suas percepções sobre o desenvolvimento do execução do programa e como cada um e cada uma construiu o modo de se fazer docente, destacando as experiências e evidenciando quais foram suas expectativas e aprendizagens. Esta escolha se deu por compreendermos que o trabalho com narrativas é profundamente formativo, porque “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (Cunha, 2010, p. 201).

Entendemos a formação como algo que ocorre ao longo da vida, inter-relacionando vida pessoal e profissional, aspectos coletivos e individuais em um movimento dinâmico e constante pois, como diz Ferreira (2010, p. 50):

[...] a formação corresponde a uma transformação pessoal, interior e ligada à experiência de cada sujeito que se permite – e se possibilita – mudar pelo conhecimento construído nesse processo. Assim, é o sujeito que se forma. Dado o nosso permanente inacabamento, estamos destinados a nos formarmos. Porém, embora a formação corresponda a um acontecimento de ordem individual, ninguém se forma sozinho. Formamo-nos na relação e interação com o(s) outro(s).

O cenário para esta escuta sensível das narrativas formativas, como já mencionado anteriormente, se deu por ocasião da itinerância da coordenação institucional, pelos diversos *campi*, com o objetivo de sensibilizar pibidianos, professores superviso-

res e diretores para uma avaliação mais ampla sobre o desenvolvimento do Programa, em virtude de sua finalização. Essa andança foi gestada e planejada em um dos encontros formativos, dos coordenadores de área e a coordenação institucional; ação que foi acolhida com alegria por todos os coordenadores de área; para isso, a equipe de coordenação institucional se pôs a caminho.

Em cada encontro, os estudantes foram acolhidos com uma poesia que falava da nossa alegria pela vinda de cada um, de cada uma, na sua singularidade, com a sua história de vida e experiência no Pibid. Assim começávamos: “Que bom que você veio”, com o intuito de trazer a dimensão sensível para a formação docente, porque, como diz Duarte Júnior (2004, p. 164), “a dimensão sensível, fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida” e defendemos que deve fazer parte da formação inicial e continuada de docentes.

Após esse momento inicial e de uma breve contextualização pela coordenação institucional, os bolsistas foram convidados a pensarem sobre sua experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) por meio de três perguntas: De onde vim? O que vivi no Pibid? E o que vou levar? Ao responderem, os bolsistas ainda foram convidados a compartilharem as suas respostas em plenário, proporcionando diversas reflexões.

Conforme o Quadro 1 o total de respondentes foi de 450 bolsistas e pelo volume das informações obtidas com o processo analítico, optamos por apresentar alguns destaques das respostas de cada pergunta relacionados em categorias.

**Quadro 1 – Respondentes da pesquisa**

<b>Campus</b>	<b>Quantidade de respondentes</b>
ITAPERI-CH/Fortaleza	105
FACEDI/Itapipoca	54
CECITEC/Tauá	58
FECLESC/ Quixadá	48
FAFIDAN/Limoeiro do Norte	99
FECLI/Iguatu	42
FAEC/Crateús	44
<b>TOTAL</b>	<b>450</b>

Fonte: Elaboração própria.

## DE ONDE VIM?

Esta pergunta nos remete a pensar, inicialmente, no conceito de lugar e, para isso, nos ancoramos nos seguidores da corrente humanística da Geografia, dentre eles Relph (1979) e Tuan (1983), que definem o lugar principalmente como um produto da experiência humana, e concordamos com Buttimer (*apud* Leite, 1998, p. 228), quando defende que o “lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”. Corroborando essa ideia trazemos o lugar em uma perspectiva fenomenológica como um lugar da experiência e passível de ser interpretado.

Considerando essa referência, anunciamos que os alunos ao responderem à pergunta: *De onde vim?* interpretam que vieram de um mundo de incertezas em relação à profissão de professor — de não querer ser, ou conduzido pela curiosidade de ser —, vieram de um lugar sem experiência (início da graduação) para outro de experiência de sala de aula, proporcionado pelo Pibid, mas indagando-se: Como se aprende a ser professor? Isso concretiza o dado trazido no perfil socioeconômico de 43% dos bolsistas, onde para os quais a participação no programa foi determinante para mudar sua visão sobre ser professor, declarando que, este será

seu objetivo depois de formado e, 34% declararam que sua visão sobre a profissão docente também foi modificada, mas ainda não têm certeza sobre seguir a carreira.

Vejam algumas narrativas:

De uma realidade completamente desafiadora com desejos e sonhos de ser um grande profissional, mas sem direção para qual caminho seguir (ID – Física/Iguatu).

Não tinha o desejo de lecionar, mas o programa me impulsionou para a docência (ID, – CB – Fortaleza).

Da inexperiência, buscando um caminho para aprender a ensinar. Viemos do medo de errar e de não dar conta do que viria (ID – Iguatu).

De um ensino médio, pouco preparado para a vida universitária, mas vivendo e aprendendo a cada dia (ID – Pedagogia/Fortaleza).

Eu sempre quis ser professora, mas mesmo assim ao entrar na faculdade ainda me via muito distante de estar ensinando na sala de aula. Ficava pensando como será quando entrar novamente em uma sala não mais como estudante, mas agora sendo professora. Quando soube do Pibid vi nele a oportunidade de viver um pouco essa experiência (ID – Matemática/Quixadá).

Levando em consideração que a licenciatura para mim não era um projeto de vida, quando entrei no curso tive dificuldade de aceitação, pois era o que eu iria levar para a minha vida e no projeto Pibid eu vi uma janela que me mostraria o mundo real do magistério (ID – Iguatu).

Outros respondentes reconhecem que vieram da escola pública, enquanto lugar físico e, ao mesmo tempo, subjetivo, e o programa os fizeram se deparar com a realidade do professor da escola pública favorecendo passar de um pensamento de des-

valorização para a visão de maior valorização da docência e do professor/professora. Esta percepção vai ao encontro do segundo objetivo específico do Programa quando afirma que tem como finalidade “contribuir para a valorização do magistério” pois, “acredita-se que ações de valorização do magistério devam ser concretizadas ainda na formação inicial, estimulando a cultura de valorização da profissão e do profissional docente” (Oliveri; Jardelino, 2015, p. 74). Os pibidianos assim se pronunciaram em relação a essas questões:

De uma escola pública, sem preparação para a vida, mas me ajudou nas tomadas de decisões que fariam toda diferença no meu futuro (ID – CB – Fortaleza).

Escola pública: um cenário de dificuldades. Entrei na universidade: um cenário de muitas informações e oportunidades, que estão me fazendo gostar muito de futuramente ser professor (ID – Pedagogia/Tauá).

Eu vim de uma escola particular onde não tive experiência em relação à docência e tinha uma ideia limitada sobre o que é ser professor (ID – CB – Fortaleza).

E que visualizam a possibilidade de intervir na realidade quando afirmam que vieram de “uma escola da rede pública e as ciências exatas não era de boa qualidade, escolhi a licenciatura para tentar mudar essa realidade” (ID – Química/Quixadá). Corroborando com esta reflexão, Freire (1998, p. 86) aponta que “constando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais completa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”.

Percebemos, ainda, que dos 15% dos bolsistas que declararam que pretendiam atuar como professor antes de entrar no programa, em consonância com as narrativas a seguir:

Da admiração que tive por educadores que me inspiraram ao longo da vida e do reconhecimento do educador como poderoso agente de transformação (ID – Sociologia/Fortaleza).

No ensino médio me encantei por física e licenciatura e decidi que tornaria isso minha profissão (ID – Física/Iguatu).

Desde a infância imaginei-me dentro do ambiente escolar, pois tinha gosto pelo aprendizado e me via curiosa pelo saber (ID – CB – Tauá).

Isso nos leva a inferir a presença do professor/professora da educação básica como exemplo e estímulo para a escolha da profissão, entretanto Oliveri e Jardelino (2015, p. 72) defendem

[...] que a ação de atrair e estimular os docentes para a carreira do magistério não deva ocorrer apenas no momento da escolha da profissão entre os jovens ou na formação inicial de professores, mas deve permear a carreira profissional, desde a formação inicial até ao final da carreira, por meio de ações específicas que contemplem toda a trajetória profissional docente.

As respostas, de modo geral, mostram que os pibidianos vieram de lugares diversificados — sejam simbólicos, emocionais, culturais, políticos e/ou biológicos —, oportunizando experiências múltiplas que vão fazer a diferença no modo de cada um, cada uma, se fazer docente, pois concordamos com Farias *et al.* (2014, p. 59) quando expressa que “esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo”, serve de referência para atribuir sentido e significado ao modo de ser professor, professora.

## O QUE VIVI NO PIBID?

Evidenciam que viveram experiências que vão além da universidade. Experiências construtivas da rotina de um docente que os fazem viver como professor — planejamento, aulas, metodologias, trabalho em grupo, responsabilidade de ser professor —; reconhecer que a “realidade da escola não é tão dura como parece”, mas é complexa; transformar o olhar de aluna para professora, se reconhecendo professora, embora o sentimento de medo também se fizesse presente como afirma o ID – Pedagogia/Tauá: “No começo foi muito difícil e assustador, mas no decorrer do tempo fui me adaptando”, onde o medo foi aos poucos sendo substituído pela segurança em agir quando expressa: “Já agora tenho experiências de fazer um planejamento, já tenho noção de como funciona uma sala de aula. E o Pibid me motivou a não desistir do curso” (ID – Pedagogia/Tauá). Esta fala ratifica a resposta dos 70% que declararam no perfil socioeconômico que a bolsa representa um estímulo para continuidade no curso. Reforçando a importância do programa como uma oportunidade de formação e de fortalecimento da escolha profissional, especialmente daqueles que ainda não se convenceram da profissão docente.

Seguem algumas narrativas que ilustram essas ideias:

Comecei a realmente vivenciar a docência. Tive a oportunidade de frequentar a escola como bolsista ID e comecei a amar e almejar a docência para o meu futuro profissional (ID – CB – Itapipoca).

Como estudante de Biologia e bolsista do Pibid, vivi momentos de grande aprendizado, onde pude perceber o quão importante é a minha futura profissão, desde os momentos na faculdade até o contato direto com a escola (ID – CB – Itapipoca).

Tive a oportunidade de me tornar uma pessoa reflexiva, adquirir um conhecimento enorme através dos debates dos textos e dos choques de opiniões. Encontrei-me na profissão, aprendi a gostar de ensinar e não me imagino fazendo outra coisa, aprendi a me relacionar melhor com as pessoas, a ver o mundo de forma diferenciada (ID – Geografia/Limoeiro).

Vivenciamos experiências da atuação do professor dentro da sala de aula e do cotidiano escolar de modo geral. Vivemos a dificuldade dos alunos em aprender diversos conteúdos e o nosso desafio em ajudar no processo de ensino-aprendizagem (ID – Iguatu).

Experiências coletivas que buscavam transformar o ambiente escolar em um espaço próprio para o aprendizado inserindo os alunos no contexto do ensino-aprendizagem. Vivi momentos de compartilhar (conhecimentos, acertos e erros). Vivi o sonho de uma escola viva e dinâmica tornar-se fato (ID – Iguatu).

Do curso de Pedagogia. Já sabia que queria atuar em sala de aula e o Pibid foi uma oportunidade de confirmar esse desejo (ID – Pedagogia/Fortaleza).

Tenho a certeza que quando iniciar a minha prática docente estarei bem mais apta a exercê-la, isso se dará devido à participação nesse projeto (ID – Iguatu).

Ao concordamos com a experiência como construto da formação docente, é relevante anunciarmos que compreendemos o termo experiência na perspectiva de Larrosa (2016, p. 18), quando afirma que é algo que não apenas passou ou aconteceu na vida, nesse caso, na vida dos alunos e alunas pibidianos, pois o autor ensina que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece,

o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”, ou seja, experiência como a possibilidade de acontecimentos únicos, de situações novas e raras, capazes de interferir na concepção de cada um do que se vive.

É relevante considerar, ainda, quando o mesmo autor alerta que para que haja experiência, que algo nos aconteça, isso requer: “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2002, p. 24). Percebemos nas narrativas dos bolsistas que foi uma experiência nessa perspectiva, porque foi algo que não só passou, aconteceu na vida dos alunos, mas produziu algum efeito de mudança, deixando marcas tanto em uma dimensão individual como coletiva, provocando uma transformação, quando evidenciaram uma mudança de olhar, um olhar mais sensível para a docência, com a coragem e a firmeza para exercê-la com humanidade.

Sem dúvidas, a experiência, o conhecimento. O programa me deu a oportunidade de olhar pra educação de um modo diferente. Olhar com o olhar de quem acredita, de quem sabe que pode tentar fazer o melhor pelo outro (ID – Matemática/Iguatu).

Nesse sentido, entendemos que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante.

## **E O QUE VOU LEVAR?**

Ao analisarmos as respostas, podemos afirmar que todos disseram que vão levar para a sua prática docente muitas aprendizagens e destacamos: a capacidade desenvolvida de refletir so-

bre a ação docente; os erros e acertos; a consciência dos limites; os conhecimentos; o amor pela docência e respeito pelo outro, o aluno e/ou colega de profissão. Reforçaram que isso se deu especialmente por meio do diário reflexivo, ou seja, ao narrarem sobre o vivido foram compreendendo a construção das suas aprendizagens, fazendo uma imagem de si ao exercerem uma ação reflexiva. Esse movimento também justifica compreendermos a atividades do Pibid como experiência como defende Larrosa (2016).

Percebemos, ainda, que estão se reportando aos saberes da docência. Sobre esse tema, Cunha(2004, p. 37) nos ensina que “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”. Outros autores, além de Cunha, já citada, utilizam o termo “saberes” para referir-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência, como Freire (1998), Pimenta (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2003).

Para a análise dos dados desse tópico, apoiamos-nos na classificação de Pimenta (2002, p. 71), ao considerar que são quatro os saberes necessários ao exercício da docência, isto é: 1) *saberes da experiência*, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; 2) *saberes da área do conhecimento*, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe; 3) *saberes pedagógicos*, propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); e, 4) *saberes didáticos* (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas).

No quadro 2, apresentamos alguns saberes evidenciados nas narrativas dos bolsistas.

**Quadro 2 – Saberes adquiridos pelos pibidianos**

<b>Saberes da experiência</b>	<b>Saberes pedagógicos e didáticos</b>
Muito entusiasmo para novas atuações docentes.	Novas metodologias aprendidas.
O desejo de ser um bom profissional.	Aulas diversificadas utilizando recursos tecnológicos.
A resiliência.	Aprendizagem de como se portar em sala de aula.
Momentos de dificuldade e conquistas vividos.	Como problematizar conteúdo.
A coragem e a firmeza para exercer com determinação, eficiência e, acima de tudo, humanidade.	De como se comunicar com os alunos.
Aprendi no Pibid a importância e a responsabilidade que devo assumir ao ser professor.	As experiências vividas em sala de aula.
Levarei os conhecimentos adquiridos na escola e que devemos ter algumas atitudes que são fundamentais nessa profissão: determinação, coragem, segurança e organização.	A trabalhar em grupo.
Um grande amor pela educação.	Dicas importantes para aplicação em sala.
Troca de conhecimentos com os colegas, professores e alunos.	Executar projetos.
Mais confiança para está na frente de uma sala de aula.	Diferentes formas de avaliar.
A responsabilidade de dar aula, o amor pela docência.	Ensinar a quem está começando e aprender com os que estão a minha volta.
Empatia – me colocar no lugar do outro.	Aplicação de atividades interativas.
Tornei-me mais curiosa.	
Um maior entendimento sobre o ambiente escolar.	

Fonte: Elaboração própria.

Nesta pequena mostra dos saberes adquiridos, percebemos que não foi evidenciado os saberes da área do conhecimento, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos. Levantamos, como hipótese, que isso se deu por se tratar do conhecimento adquirido na universidade e de como ganha relevância na experiência do Pibid os saberes da experiência, os pedagógicos e didáticos, porque compreendemos que as atividades desenvolvidas no programa são fundamentais para a aquisição desses saberes em relação ao saber do conhecimento formalizado em cada curso, visto que essas ações oportunizam a convivência com o cotidiano da educação básica em escola pública.

É relevante trazer ainda para esse tópico alguns depoimentos que evidenciam que vão levar as amizades, o convívio semanal com alunos, professores e colegas bolsistas e um lado humano mais aflorado por acreditar que a empatia os tornou melhor. Desta forma, concordamos com Mateus (2011, p. 190), quando afirma que “é na experiência com o outro que (re)criamos nossas identidades, aquilo que somos e que desejamos ser”. Isso ficou claro nas diversas narrativas e reforça a importância do trabalho em grupo.

### **Considerações finais**

Os dados obtidos permitem concluir que além de contribuir para a melhoria da formação docente, programas como o Pibid podem contribuir para a redução na evasão nos cursos de licenciatura, por representar implemento na renda das famílias dos bolsistas, configurando, em última instância, como um programa de inclusão social no âmbito universitário.

No contexto da formação de professores em regiões do semiárido nordestino, a implementação de políticas de acesso à universidade é essencial, mas tornam-se sem efeito se não forem implementadas outras políticas de garantia de permanência desses estudantes na universidade.

Finalizamos refletindo sobre o Pibid como experiência formativa porque, pelos depoimentos, foi algo que não só passou, aconteceu na vida dos alunos, mas provocou uma transformação, pois ficou evidente a mudança de olhar, um olhar mais sensível para a docência, com a coragem e a firmeza para exercê-la com humanidade.

## Referências

ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762009000100001>. Acesso em: 2 maio 2022.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, [online], v. 22, n. 84, p. 671-703. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000300005>. Acesso em: 2 maio 2022.

ANTUNESE, L; ACCORSSI, A. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** (ISSN22236-6377) Canoas, v. 24, n. 3, 2019. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 2 maio 2020.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-99.

BATISTA, N. C. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 95-128, fev. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362015000100095&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000100095&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 maio 2020.

BATISTA, N. C. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Pro. proposições**. v. 29, n. 3 (88) | set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0158>. Acesso em: 2 maio 2022.

BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educ. rev.** [online], v. 29, n. 2, p. 15-41. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000200002>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em: 1 maio 2020.

CASTRO, S. M. V. **Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Biologia**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17627/17627\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17627/17627_1.PDF). Acesso em: 1 maio 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: Capes, 2019.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DEIMLING, N. N.; SILVA, D. C. Evasão nos cursos de formação de professores: o caso de um curso de licenciatura em química. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 2, supl. 1, p. 815-840, out./nov. 2019.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2004.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. (org.). **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FERREIRA, C. R. Diálogos na/com a formação de professores. In: **Anais do V Seminário Fala outra Escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. p. 47-61.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia** Ijuí: Unijuí, 1998. 457p.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, A. F. O Lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 8-19, 1998.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro. Implicações para o trabalho colaborativo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGI, S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 187-209.

MATEUS, E.; EL-KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de língua e o Pibid**: contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes Editores, 2013.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Uma busca por questões de Física do Enem potencialmente não reprodutoras das desigualdades socioeconômicas. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 40, n. 3, e3402, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172018000300501&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172018000300501&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 maio 2020.

OLIVEIRA, F. C. P.; ALGEBAILLE, E. B. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, dez. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812019000300612&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000300612&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 maio 2020.

OLIVERI, A. M. R.; JARDILINO, J. R. L. Valorização e estímulo à docência: avanços e limites na perspectiva de egressos do Pibid em Minas Gerais. *In*: FARIAS, I. M. S.; SILVESTRE, M. A.; JARDILINO, J. R. L. (org.). **Aprender a Ser Professor**: aportes de pesquisa sobre o Pibid. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RELPH, E. C. As Bases Fenomenológicas da Geografia. *In*: **Geografia**, Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 1-25, abr. 1979.

SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. A. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 201-224, abr. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072013000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 maio 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

## **SEÇÃO 2**

### ***As experiências formativas do Pibid/Uece***



### **3 O Pibid e a formação do professor que ensina matemática: influências do subprojeto Matemática/Feclesc na constituição identitária de ex-integrantes**

*João Luzeilton de Oliveira*

*Carlos Ian Bezerra de Melo*

O interesse na formação do professor que ensina Matemática (doravante PEM) tem aumentado nos últimos anos, a partir de uma visão ampliada dos processos formativos. Dentre as principais contribuições do campo da Educação Matemática à formação docente, ressaltamos a superação da visão pragmática/tecnicista (embora ainda não do modelo) que durante muito tempo deu o tom às licenciaturas em matemática e que ainda deixa marcas em suas configurações contemporâneas. Tal visão tem origens na concepção do próprio curso, como um desmembramento do bacharelado, repercutindo no modelo que ficou conhecido como “3+1”, em alusão aos três anos de formação específica acrescidos de um, ao final desses, dedicado à formação didático-pedagógica.

Avançar nessas questões significa compreender que, para desempenho satisfatório da função docente, o professor de matemática necessita mobilizar também outros saberes que não apenas o saber do conteúdo matemático (Shulman, 1986). Distinguimos, com efeito, a função do matemático, qual seja “[...] produzir resultados originais elevados, científica e socialmente reconhecidos, voltados para a Matemática acadêmica” (Lima; Santos; Borges Neto, 2010, p. 47), da função do professor de matemática, aquele “[...] que detém domínio do conhecimento matemático e *o utiliza como meio* com o objetivo de formar o cidadão; é de sua

responsabilidade a formação educacional e social do estudante” (Lima; Santos; Borges Neto, 2010, p. 48, grifo nosso)<sup>1</sup>. Advogamos, assim, por uma licenciatura que atenda às demandas do PEM, mobilizando, objetiva e subjetivamente, aspectos relativos à docência; defendemos que

[...] a formação inicial docente deve ser organizada de modo que os futuros professores possam desenvolver competências para o desempenho profissional, não consistindo em um treinamento para aprender técnicas e métodos, mas subsidiando os futuros professores no seu desenvolvimento e autonomia profissional (Lima, 2016, p. 93).

Indo além nas discussões que figuram o campo da formação, nos deparamos com a temática da identidade profissional docente, que parte da compreensão da dinâmica de interdependência entre a formação objetiva e subjetiva. Significa que, para que se mobilize saberes voltados à docência, é necessário que o sujeito mobilize, também, questões internas a si, relativas à identidade e desenvolvimento profissional.

De modo análogo, a constituição subjetiva do docente depende diretamente dos aspectos externos com os quais está em constante relação, dentre esses, a formação. A diversidade dos percursos de vida e formação pelos quais passa o professor é elemento fundante de sua identidade profissional, especialmente quando

---

<sup>1</sup> Lima, Santos e Borges Neto (2010) delineiam as características de três segmentos profissionais que possuem diferentes concepções na abordagem matemática: o matemático, o licenciado em matemática e o pedagogo. Em nossa escrita, enfatizamos especificamente a distinção entre o matemático e o professor que ensina matemática (PEM), compreendendo nesta nomenclatura tanto o pedagogo, que leciona matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando o licenciado em matemática, que atua nos anos finais do EF e no Ensino Médio. Partimos da compreensão de que, mesmo possuindo formação e área de atuação distintas, ambos (o pedagogo e o licenciado) possuem a função de ensinar matemática, ou melhor, de educar o estudante utilizando conhecimentos matemáticos (no caso do pedagogo, a matemática é uma das linguagens utilizadas).

produz sentidos e significações especiais. Investigar as implicações desses processos formativos significa avançar na compreensão das possibilidades de potencializar a formação docente.

Nesse contexto, lançamos vistas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), considerando-o como percurso formativo de amplo impacto na trajetória profissional. Mostra-se pertinente analisar as implicações desse Programa nas identidades profissionais docentes dos sujeitos envolvidos, de modo especial, nos alunos das licenciaturas ou professores da educação básica em pleno exercício da profissão, pois atuam no contexto das escolas básicas.

Afinal, a constituição do professor relaciona-se diretamente às negociações subjetivas, elaboradas internamente, a partir das condições objetivas às quais foi e está inserido. Em outras palavras, o professor é resultado das interações entre estímulos internos e externos, entre a pessoa e a profissão. Não no sentido estático, terminalista, *pronto-e-acabado*, mas sim no contínuo e dinâmico (*re*)fazer-se. Transpondo, assim, ao contexto em estudo, surge-nos a inquietação expressa no seguinte questionamento: *quais implicações têm o Pibid, através do subprojeto Matemática/Feclesc, na constituição identitária de ex-integrantes?*

Na esteira dessa indagação, o presente trabalho tem por objetivo investigar quais as implicações do subprojeto Matemática/Feclesc, vinculado ao projeto institucional da Uece (Uece, 2009), na constituição da identidade profissional docente de ex-licenciandos bolsistas e ex-professores supervisores. Para a efetivação da análise, nos utilizamos dos relatos de ex-participantes, colhidos virtualmente, a partir de perguntas disparadoras organizadas em torno dos eixos formação e práticas docentes. De caráter dissertativo, as questões buscaram apreender a concepção dos respondentes em relação a cada um dos eixos, separadamente,

e sua participação no projeto, enquanto licenciando bolsista ou professor supervisor.

No total, oito respondentes participaram do estudo, dos quais, quatro atuaram como professores supervisores, e os outros quatro, como licenciandos bolsistas. É válido salientar que, para fins de análise qualitativa, a amostra em questão cumpre satisfatoriamente este propósito, uma vez que nos deteremos às nuances subjetivas das respostas, isto é, às implicações que o Pibid causou individual e especificamente aos respondentes, a fim de lançar possibilidades de generalizações.

Para análise dos relatos, apoiamo-nos no método de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Antes de discutirmos os dados, entretanto, discutiremos brevemente as categorias.

### **A identidade profissional docente e o subprojeto Matemática/Feclesc**

Os processos constitutivos e mobilizadores da Identidade Profissional Docente (doravante IPD) do PEM têm se evidenciado cada vez mais como foco de interesse de pesquisas desenvolvidas, sobretudo, no âmbito da Educação Matemática (Melo; Silva, 2021). O conceito de identidade adotado nas investigações em geral tem se afastado da visão determinista, na qual identidade é aquilo que se é. As abordagens contemporâneas apontam a identidade como “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136).

Superando a postura de ênfase no *produto*, visto que a identidade está em constante processo de (re)construção, voltam-se os olhares para os *processos*, a fim de compreender as pautas identitárias, isto é, as formas e os elementos de identificação com os

papéis sociais. Na inteligência de Marcelo (2009, p. 112), “o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. Tal movimento é instituído na medida em que o mundo do trabalho assume considerável espaço no mundo e na vida dos homens, ou seja, as profissões acarretam mobilizações identitárias, que definem a socialização dos sujeitos (daí o interesse em identidades profissionais!). No caso do professor, aspectos relativos à docência incorporam-se à sua identidade social, não de forma passiva, mas dialética. Com efeito, se diz que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991 *apud* Nóvoa, 1992, p. 15).

Nesse sentido,

Evidencia-se que, partindo do conceito de identidade e sua manifestação no campo profissional, podemos visualizar o que, de fato, caracteriza a identidade profissional docente. *Trata-se, em síntese, do resultado da imersão do indivíduo (pessoa provida de uma identidade previamente estabelecida) nos processos de socialização da docência (com todos seus elementos e mecanismos de constituição identitária)* (Melo; Silva; Falcão, 2021, grifo nosso).

Daí decorre a importância de considerar os aspectos identitários mobilizados nos professores no âmbito da formação docente. Afinal, para o exercício de sua função como educador, é necessário que o licenciando não só reconheça, mas se aproprie do processo de tornar-se PEM, identificando os elementos que contribuem para sua inserção na profissão docente.

Cumprido destacar que, entendemos como função do educador propiciar aos alunos ferramentas de socialização a partir da mobilização de diversos saberes; no caso do PEM, tais ferramen-

tas são os conhecimentos matemáticos. Nesse aspecto, a formação assume posição de destaque, visto que é espaço/tempo propício para a reflexão de temas relativos ao exercício da docência, tais como a personalidade do licenciando, os saberes docentes, o papel do professor, as práticas desejadas e possíveis, a realidade escolar, etc. Assim,

O professor que cada um é, ou que irá se tornar, não depende simplesmente dos conhecimentos matemáticos e didáticos, trabalhados nos processos de formação. O movimento de construção/desenvolvimento da IP [identidade profissional] de PEM implica em uma transformação pessoal, e se dá a partir da sua biografia, das suas crenças e concepções, das várias experiências formativas, da sua atuação profissional (ou em contexto da sua futura prática profissional aos quais são submetidos no processo de formação inicial), sendo, portanto, influenciado por diversos sistemas de mediação (Lasky, 2005 *apud* Cyrino, 2017, p. 702).

Sendo a IPD a negociação de aspectos pessoais e profissionais, os quais, no caso dos licenciandos, são propostos ao longo da formação, cumpre caracterizá-los e discuti-los. Carlos Marcelo (2009, p. 118) apresenta em seu estudo constante na IPD, dentre as quais aponta que “[...] uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina”. No caso do PEM essa afirmação ganha uma dimensão ainda mais significativa, visto que a matemática ainda é uma disciplina mal vista por muitos alunos. Soma-se a isso a tradição bacharelesca presente em cursos de licenciatura, que é resquício de épocas em que professor de matemática era apenas uma habilitação do bacharelado. Essa tradição causou certo engessamento na formação do PEM, o que, naturalmente, implicou, ao longo dos anos (e continua implicando, em alguns casos) na identidade desse profissional.

Outro fator na constituição identitária, também indicado por Marcelo (2009), são as crenças dos futuros professores. Ao contrário do que muitos consideram, os licenciandos não chegam aos cursos de formação inicial como uma folha em branco, à espera de serem “devidamente preenchidos” e, então, tornarem-se docentes. Muito pelo contrário, os futuros “professores, ao longo de suas vidas, desenvolvem um quadro pessoal de interpretação do que seja a profissão docente e isso funciona como lentes por meio das quais olham para o seu (futuro) campo profissional, atribuindo-lhe sentido e agindo sobre ele” (Kelchtermans, 2009 *apud* Cyrino, 2017, p. 704). Compreender, ampliar, atribuir reflexividade e criticidade às crenças dos professores em formação, significa implicar diretamente em suas IPD, potencializando o processo de identificação com a profissão docente.

Ademais, um aspecto que é da docência e de nenhuma outra profissão, é a socialização prévia pela qual todo professor passa. Os milhares de horas como alunos, desde a educação básica até a formação inicial, não são gratuitos, pois através dessa experiência o (futuro) professor desenvolve crenças em torno da docência, as quais moldam sua IPD e perpassam sua (futura) prática.

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais (Marcelo, 2009, p. 116).

A própria prática profissional é também elemento fundamental na constituição da IPD. Embora carregue crenças pessoais relativas à docência, e, ainda, saberes da profissão sistematizados pela formação, é na prática que se estabelece as negociações

identitárias. No fim das contas, desenvolver e assumir uma IPD implica desempenhar o papel do professor. É a partir da externalização de aspectos internos que a identidade é forjada; da negociação entre condições objetivas e subjetivas, que competem ao professor. É da interação entre suas crenças, saberes e práticas e “os outros” que se compõem o fazer docente (os alunos, os pares, a comunidade escolar) e que se concretiza a elaboração identitária, mesmo que não permanentemente. O professor vai mostrando como é e sendo como pode na feitura de seu trabalho; identificando formas a partir das quais é possível e viável atuar como docente, e identificando aquelas formas que não são viáveis.

Nas palavras de Lima (2018, p. 270) “[...] o professor se constitui, se reelabora, se produz, por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social onde se encontra inserido, (re)construindo e articulando sua identidade profissional”.

Ao traçar um paralelo entre prática e identidade, Wenger (1998, p. 149) afirma que ‘[...] desenvolver uma prática exige a formação de uma comunidade, cujos membros podem se envolver mutuamente e, assim, reconhecerem-se mutuamente como participantes’. *Esse processo de reconhecimento produz negociação, silenciosa ou não, quanto às formas de ser das pessoas envolvidas na comunidade, ou seja, abrange a negociação de identidades de seus membros.* Por exemplo, o contato direto com os alunos e com a prática profissional de outros professores interpelam os (futuros) professores nas suas perspectivas e suscitam o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática (Cyrino, 2017, p. 703, grifo nosso).

Por esse ângulo, é essencial que os processos formativos considerem como indispensáveis à formação do professor, mecanismos de iniciação à docência, a fim de mobilizar aspectos identitários nos licenciandos relativos à prática, antes que esses ocupem,

de fato, a posição de professores. Marcelo (2009, p. 127) aponta que “um aspecto que caracteriza a docência é sua falta de preocupação pela forma como os docentes se integram no ensino”. Corrobora essa ideia a vasta literatura que aponta a ineficácia dos estágios supervisionados, no que compete à inserção docente na vida profissional. Não é nosso propósito, todavia, abordar nesta escrita, a temática dos estágios.<sup>2</sup>

A nós interessa a dinâmica da iniciação à docência como elemento da formação de professores, em relação à aprendizagem da profissão e, por conseguinte, à IPD. É o que aponta Lima (2016, p. 96), quando diz que

A aprendizagem da docência não obedece a um itinerário linear. É um processo que se constitui de (des)encontros e imponderabilidade, onde as situações vividas se apresentam carregadas de uma multiplicidade de significados e representações. Assim, a inserção do bolsista (futuro professor) na cultura escolar e integração na cultura docente (André, 2012), permite ao professor em formação inicial observar/vivenciar as múltiplas interfaces do cotidiano escolar, em suas dimensões administrativas, pedagógicas, jurídicas e financeiras.

Atentas a essa demanda, as discussões no campo da formação docente têm apontado para iniciativas que contribuam no preparo do professor, sobretudo, em sua iniciação à docência. Dentre essas, ganha destaque o Pibid. Caracterizando-se pela concessão de bolsas que possibilitam maior engajamento aos envolvidos, o Programa articula diversos atores (professores em formação, em exercício profissional e formadores do ensino superior) em torno da formação docente e da educação básica, com lócus nas escolas e nas universidades.

---

<sup>2</sup> Para uma discussão pertinente e atual dessa questão, cf. Pimenta e Lima (2019).

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão (Gatti *et al.*, 2014, p. 5).

Combinando os agentes e os contextos, o Programa elabora tanto uma política de fortalecimento da formação inicial quanto da educação básica, a partir daquilo que Nóvoa (2017, p. 1106) chama de “formação profissional”, na qual é premente “construir um novo lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação”.

O Pibid como possibilidade de aprendizagem da docência, deve incitar o diálogo na perspectiva do embate reflexivo sobre experiências iniciais relacionadas à prática docente, permitindo ao professor em formação inicial, externar suas expectativas frente ao seu campo de atuação, território que o mesmo ainda não transitou e necessita ouvir professores da Educação Básica, depreendidos como professores experientes, que possam subsidiar seu fazer com elementos teóricos e práticos, os quais poderão contribuir para a sua atuação pedagógica (Lima, 2016, p. 95).

Esse Programa, como política pública, tem por finalidade central incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, bem como estreitar as relações entre teoria e prática e favorecer a inserção na docência. Nas palavras de Gatti *et al.* (2014, p. 10), seu objetivo “[...] está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES)”. Proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes), essa iniciativa é implementada em 2007, e tem sua regulamentação através do Decreto nº 7.219/2010 (Capes, 2010).

Desde sua implementação, oito editais foram lançados datando dos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2016, 2018 e 2020. Ao longo desses anos, o Pibid foi ampliando seu alcance. Em sua primeira edição, destinou-se exclusivamente às instituições federais, priorizando as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Já em 2010 passou atender a toda a Educação Básica e incluiu as universidades estaduais, contexto no qual a Universidade Estadual do Ceará (Uece) teve seu projeto institucional aprovado, sendo ampliado em 2011 e renovado nos editais subsequentes.

Sob o título de “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa”, o projeto institucional da Uece, em sua primeira versão, era constituído de seis subprojetos (Uece, 2009), dentre os quais, o subprojeto Matemática/Feclesc<sup>3</sup>. Com duração de oito anos (2010-2018), esse subprojeto pleiteou três editais, sendo que este último (2014-2018) contou com dois coordenadores de área (CA), quatro professores supervisores e, inicialmente, 28 bolsas para licenciandos. Ao longo dos 48 meses, alguns bolsistas deixaram o Programa (pela conclusão do curso ou motivos outros), vindo a serem substituídos, o que resultou em um total de 52 licenciandos bolsistas que participaram deste subprojeto. Além disso, estabeleceu-se trabalho de cooperação entre a universidade e escolas públicas de Quixadá, duas municipais e duas estaduais, contemplando centenas de alunos da educação básica, ao longo do período de atividade.

---

<sup>3</sup> A Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, localizada em Quixadá, foi fundada em 1976 e passou a integrar a Uece em 1983. Voltada inteiramente à formação de professores, é composta por oito cursos de licenciatura, quais sejam: Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Física, Matemática, História, Letras Português e Letras Inglês.

## O que indicam os depoimentos

Como assinalado anteriormente, as questões propostas aos ex-licenciandos bolsistas e ex-professores supervisores organizaram-se em torno dos eixos *formação* e *práticas docentes*. Utilizamos o mesmo roteiro de perguntas para ambas as categorias, pois nosso interesse era compreender como sujeitos em diferentes momentos da profissão (em formação e em pleno exercício da função) assimilaram a participação no Pibid; isto é, como, em sua ótica, essa participação do projeto implicou em suas IPD. Os participantes responderam discursivamente, por meio de questionário virtual, as seguintes perguntas:

Você considera que sua participação no Pibid implicou em sua formação como professor de Matemática? Se sim, como? Se não, por quê?

Qual relação você consegue estabelecer entre a sua participação no Pibid e a sua formação (inicial e/ou continuada)?

Você considera que sua participação no Pibid implicou em sua prática docente como professor de Matemática? Se sim, como? Se não, por quê?

Que relação você consegue estabelecer entre a sua participação no Pibid e sua prática docente como professor de Matemática?

Como você avalia o Pibid, na condição de Programa e iniciativa formativa, em seu propósito de conduzir o aluno da formação inicial à iniciação à docência? Que implicações você percebe do Programa em relação às identidades profissionais docentes?

Após análises iniciais e pormenorizadas dos relatos colhidos, subsidiados pelo método da análise de conteúdo (Bardin, 2011), realizamos o tratamento das informações. Tratou-se da de-

composição e agrupamento em núcleos afins, baseados na significação assumida em nosso estudo, resultando na evidenciação das categorias que discutiremos a seguir.

### **Formação inicial e práticas docentes do PEM**

A formação inicial do PEM foi posta em pauta em diversos momentos nos relatos dos participantes. Um aspecto que se evidenciou a partir da análise é a dualidade com que opera a licenciatura, quanto às lógicas dos processos de aprendizagem da docência. Nos referimos, aqui, à lógica das práticas e à lógica da formação, sendo que a primeira se orienta pela necessidade de conhecer para atuar, isto é, o aprendizado da profissão encontra sentido nas questões oriundas da prática; enquanto a segunda é constituída em matéria do conhecimento *per si*, nem sempre voltado às demandas de concretização das práticas.

Essa dualidade reverbera na relação teoria/prática presente na formação docente, a qual é ressaltada pelos participantes desta pesquisa em vista da atuação no Pibid e da integralização de ambas as lógicas no seio do Programa (afinal, é um de seus propósitos). Esse ponto, pode ser conferido nos relatos que seguem:

Durante minha participação no Pibid ficou claro a mudança significativa com que o curso [de licenciatura em Matemática ao qual vincula-se o subprojeto] estava sendo ofertado e ministrado. Enfatizei, várias vezes, com os bolsistas que *na minha época fui jogado quase que “de paraquedas” dentro da sala de aula*, e que hoje, não só com a existência do Pibid, mas com diversas ações desenvolvidas na própria universidade, serviria de bagagem para a inserção deles na sala de aula como docentes (Professor supervisor 3, grifo nosso).

Durante a minha formação inicial, assim como a de todos da minha geração, foi negada essa possibilidade de iniciação à docência. Mesmo a pós-graduação (e demais cursos) não nos possibilitou vivências e aprendizagens, que só acontecem e só aconteceram na interação em tempo real, nos encontros e reencontros (escola - professor - universidade) entre os atores: alunos do ensino fundamental - professores supervisores - alunos universitários - professores universitários. *Esse retorno à universidade na condição de aprendiz/colaborador foi excepcional* (Professor supervisor 1, grifo nosso).

[...] o interesse pela *Matemática prática* veio com o subprojeto de Matemática. [...] O olhar de como se ensinar Matemática mudou significativamente; antes, só tinha interesse em socializar o conteúdo, hoje, aplico atividades práticas que possibilitam uma maior efetivação de compreensão e intimidade dos discentes diante do conteúdo exposto (Professora supervisora 2, grifo nosso).

O Pibid teve uma influência muito positiva na minha experiência profissional, proporcionando-me a oportunidade de mostrar a minha prática a outras pessoas, para as quais complementaria a formação acadêmica e docente do futuro professor, que eram os bolsistas. [...] *trouxe uma maior proximidade entre as teorias pedagógicas e as práticas utilizadas na escola* [...]. Enquanto supervisora, sempre procurei fazer o possível para que os alunos oriundos da universidade se desenvolvessem o máximo possível, envolvendo-os em todas as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, inclusive, nos projetos interdisciplinares e nas atividades de intervenção com alunos em dificuldades mais específicas (Professora supervisora 4, grifo nosso).

Do discurso dos professores supervisores 1 e 3 é possível inferir certa comparação ao próprio percurso formativo, no que tange à falta de maior contato com a prática escolar, evidenciado no reconhecimento de mudanças positivas no curso de Licenciatura em Matemática. O professor supervisor 3 sugere que o Pibid amortece o impacto da chegada do professor recém-formado na realidade escolar; aparato esse que não lhe foi oportunizado em sua graduação. Essa questão é consonante com a proposta do Programa de promover o contato inicial dos alunos com o ambiente de trabalho antes da inserção oficial à profissão.

Reforça-se, ainda, o viés de formação continuada do Pibid aos professores que já atuam na docência. Estes que assumem a função de supervisores reconhecem-se na posição de “aprendiz/colaborador”, como indica o professor supervisor 1, denotando que, ao mesmo tempo que colabora na formação do licenciando, absorve aprendizados vindos dessa mediação com a universidade e com os saberes sistematizados na formação. Assim, inferimos do Pibid como uma iniciativa que visa superar essa dicotomização das lógicas da prática e da formação, servindo como instrumento de fortalecimento da relação teoria/prática, tão fragilizada nas licenciaturas, em geral.

Da proposição da professora supervisora 2 é possível notar, nitidamente, a dicotomização vista em relação à matemática e seu ensino. Segundo o depoimento, a participação no subprojeto mudou a concepção dessa professora, fazendo-a superar a postura transmissiva no ensino da disciplina, viabilizando um leque mais amplo de possibilidades em seu fazer docente. Nesse sentido, de maneira integrada, e não divergente, o Programa implicou tanto em sua formação, ao reelaborar os conceitos e crenças relativos ao ensino de matemática, quanto em sua prática, com a inclinação a novas metodologias, coerentes com a postura adotada.

Segundo Lima e Cunha (2017, p. 433), “a dificuldade para combinar as duas lógicas reside na falta de convergência entre os interesses das práticas institucionais acadêmicas e as necessidades e problemas do exercício cotidiano do ensino”; é precisamente nesse sentido que o Pibid opera. Em nossa crença, “[...] é na formação inicial que se deve propiciar aos futuros professores a abordagem da racionalidade prática, onde o espaço de ação é também espaço de aprendizagem contínua da docência” (Lima, 2018, p. 273).

Do ponto de vista dos licenciandos bolsistas, temos colocações como as seguintes:

Quando estava só na faculdade eu não tinha ideia do que estava por trás da vida de um professor da educação básica, só conhecia minha futura profissão como aluna [...]. O Pibid forneceu-me a oportunidade de estar semanalmente em contato com meu futuro ambiente de trabalho, com professores, com o supervisor e os alunos. *Esse conjunto implicou muito na minha formação, pois eles me ensinaram a perceber a realidade escolar, o que é fundamental para a minha formação docente; visto que serei professora de Matemática, entender essa dinâmica é essencial. [...] sem o Pibid a minha formação não seria a mesma, dado que foi lá que decidi ser professora de Matemática; [...] por mais que houvesse as dificuldades da profissão, a prática conquistou-me, o contato com os alunos foi primordial na minha escolha, eles fizeram-me perceber que o ensino de Matemática é um desafio, mas, ao mesmo tempo, é muito gratificante ver um aluno lhe agradecendo por ter aprendido algo. [...] a realidade no início assustou muito, pois a rejeição da Matemática é enorme pelos educandos, a infraestrutura da escola também não ajuda. Mas, além de tudo isso, o desejo de ver eles aprendendo foi maior que o medo. E essa experiência traz uma reflexão diária do que é ser um professor de Matemática (Licencianda bolsista 1, grifo nosso).*

Uma relação de crescimento e desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional; *a oportunidade de lidar com o ambiente docente já no início da graduação faz com que o aluno conheça seu futuro campo de trabalho, como ainda promove uma reflexão sobre os seus desejos e escolhas*. O Pibid também foi essencial para me aproximar cada vez mais da universidade e da docência [...] a relação existente, no meu caso, foi a permanência e interesse na melhoria da minha comunicação com o público (Licenciando bolsista 2, grifo nosso).

Cumpramos ressaltar que, reafirmando a separação das lógicas do aprendizado da docência, o modelo que ainda figura boa parte das licenciaturas é aquele no qual o contato com o ambiente escolar dá-se apenas no final do curso, de maneira isolada e desconexa dos aprendizados adquiridos ao longo da formação. Esse formato propõe que, de maneira linear e consequente, após “obter os conhecimentos” o licenciando está pronto para “aplicá-los na prática”. Na contramão dessa perspectiva que tem se mostrado reiteradamente pouco eficaz na formação do professor, o Pibid articula formação e prática em um processo contínuo e articulado ao longo da participação do licenciando no Programa.

Outro elemento importante nos é apontado pela passagem “por mais que houvesse as dificuldades da profissão, a prática conquistou-me, o contato com os alunos foi primordial na minha escolha” (Licencianda bolsista 1). Dela, constatamos que o Pibid também possibilita ao aluno a reflexão sobre a escolha pela docência. Pelo contato com o contexto no qual se dá sua profissão, o licenciando tem subsídios para analisar a opção feita ao ingressar na licenciatura, conforme assevera o licenciando bolsista 2, quando diz que “promove uma reflexão sobre desejos e escolhas”. Afinal, não se pode ignorar o fato de que a escolha profissional em nossa sociedade representa um enorme aspecto da socialização e vem sendo feita cada dia mais cedo. A fala em questão assinala

uma validação pela prática da opção pela docência, mas poderia, por outro lado, indicar um sentimento de frustração em relação ao ofício do professor, resultando em uma reflexão sobre continuar ou não nesse caminho, o que, acreditamos, ser o caso de alguns licenciandos bolsistas.

Vivenciando as práticas nas escolas, o professor em formação é capaz, também, de perspectivar os saberes que são mobilizados no percurso formativo, percebendo, assim, que o “núcleo estruturante do dia a dia escolar se constitui do currículo, dos conteúdos: ordenamento, sequenciação e hierarquias, da carga horária semanal, dos tempos e espaços escolares e das relações construídas entre alunos, professores e mais servidores” (Lima, 2018, p. 271). Essa visão ampliada de docência permite ao futuro professor lançar um olhar panorâmico e, sobretudo, crítico, ao itinerário formativo que vivencia. Trata-se de uma emancipação da formação, ou, em outras palavras, de *tomar para si* o seu processo de tornar-se professor, o que acarreta maior aproveitamento por parte do licenciando daquilo que a formação inicial tem para oferecer, implicando em sua IPD. Tal aspecto é evidenciado nas seguintes colocações:

*As horas-aulas aplicadas à escola exigia de mim mais atenção aos detalhes dos conteúdos, visto que iríamos transmitir para os alunos no momento de auxiliar o(a) professor(a). A partir disso, percebi que havia uma diferença entre a forma que estudava e como deveria ser, e foi nesse instante que passei a considerar o fato de que estava concebendo um conhecimento a ser compartilhado (Licenciando bolsista 4, grifo nosso).*

[...] foi lá que passei uma das melhores experiências da minha graduação. Tem atitudes do professor que eu acompanhava que levarei para a minha prática e também outras que não levarei, pois o *Pibid forneceu-me outra coisa valio-*

*sa na minha profissão, a criticidade, isso vai ajudar sempre. [...] com o Pibid aprendi a ter responsabilidade com minha profissão [...]. Os alunos ensinaram-me a pensar diferente, eu refazia-me para acompanhar a aprendizagem deles; compreendendo que nem todos eles aprendem do mesmo modo, contemplei que os professores de Matemática têm que ter mais de uma metodologia, e ainda entender, muitas vezes, o contexto que cada discente está inserido (Licencianda bolsista 1, grifo nosso).*

*[...] foi através dessa atuação inicial na área que tive a oportunidade de observar quais práticas, expressões e até mesmo qual o tipo de relação que eu poderia promover ali dentro daquele ambiente, seja com os colegas, ou meu público, os alunos. A experiência me possibilitou enxergar algumas das tantas dificuldades existentes e, a partir disso, pensar em soluções ou iniciativas que contribuam para combater esses obstáculos dentro da minha prática (Licenciando bolsista 2).*

Tal aspecto diz respeito, ainda, aos professores supervisores, a quem também foram viabilizadas a criticidade e a reflexão para com a própria formação e prática profissional. Ter seu trabalho exposto à professores em formação faz com que o professor supervisor olhe diferentemente para o desempenho da função, visto que, inevitavelmente, os licenciandos bolsistas tendem a tecer crenças sobre as práticas testemunhadas, categorizando internamente entre modelos a serem seguidos ou evitados. É o que nos revelam os seguintes relatos:

*É característico da minha prática pedagógica um olhar mais humano, embora sem descuidar do cumprimento dos conteúdos. Em virtude de ter a presença dos pibidianos em salas e estes, enquanto iniciantes à docência, vi a necessidade de possibilitar-lhes algumas vivências e incursões pedagógicas, como, por exemplo, oficinas com uso de soft-*

wares, oficinas e construções com jogos didáticos, grupos de estudo, Feira de Matemática, etc. [...] *A participação no Pibid trouxe mais reflexão e mais cuidado na minha prática docente como professor de Matemática* (Professor supervisor 1, grifo nosso).

Como professor de Matemática nunca tinha passado por uma experiência de ter um grupo dentro da minha sala de aula, além dos meus alunos; *isso aumentava ainda mais a responsabilidade de ministrar e conduzir as aulas, logo, o trato de conduzir a aula, a autocrítica ao elaborar a mesma, tudo isso se intensificou ainda mais* (Professor supervisor 3, grifo nosso).

Um outro ponto que se evidenciou, a partir de nossa análise, foi a ação do Pibid na formação dos participantes através do intercâmbio formativo. Significa que os licenciandos bolsistas reconhecem e ressaltam a participação dos professores supervisores, em sua aprendizagem e execução da docência, tanto quanto o inverso. A troca de ensinamentos com os licenciandos fica explícita no discurso do professor supervisor 3, quando coloca que

[...] a participação deles durante a resolução dos exercícios com os alunos, a maneira que muitas vezes abordavam... *sempre algo novo me era apresentado e conseqüentemente somava à minha docência.* [...] Aprendi nas formações e com os bolsistas diversas práticas que acabei aplicando em minhas aulas e aplico até hoje [...]. *A aprendizagem no Pibid sempre foi cíclica, sempre foi uma via de mão dupla. Bolsistas e supervisor ensinavam e aprendiam. A escola e a universidade ganharam bastante com isso* (Professor supervisor 3, grifos nossos).

Concordamos com Lima e Cunha (2017, p. 424) quando afirmam que “[...] embora professores supervisores e licenciandos ocupem posições definidas na estrutura do Programa, as posições

entre quem ensina e quem aprende se alternam”. E que bom que se alternam! Em nossa crença, a formação inicial do PEM tanto mais ganha quanto mais horizontalizar seus processos; quanto mais recorrer à escola básica, não apenas como espaço de aplicação das teorias, mas como lócus formativo, considerando toda sua potencialidade na formação dos novos docentes.

É necessário romper com os papéis historicamente engessados do professor formador como aquele que (apenas) ensina (“porque detém o conhecimento”), do licenciando como aquele que (apenas) aprende (“por que não possui o conhecimento”), e do professor da educação básica, mantido à distância da universidade e da formação de novos docentes, como *persona non grata*. Tanto mais ganha a formação inicial, quanto mais reconhece que todos esses são sujeitos coformadores dos processos formativos.

Nesse sentido, a partir da interação e do trabalho conjunto, é possível ir se constituindo uma formação de professores que, como apontada por Nóvoa (2009), vai sendo construída dentro da profissão docente, considerando-se as rotinas e culturas profissionais. *A formação, nessa perspectiva, é compreendida como aquisição de uma cultura profissional em que os professores mais experientes têm um papel central na formação dos mais jovens e o trabalho docente é assumido como exercício coletivo da profissão em torno de projetos educativos nas escolas* (Lima; Cunha, 2017, p. 426, grifo nosso).

### **Implicações na própria identidade e na IDP dos licenciandos bolsistas**

As ponderações sobre as formações e práticas feitas já nos sugerem questões relativas a negociações identitárias importantes, especialmente, no que tange às mudanças de postura. Afinal, toda mudança de postura diz respeito, em menor ou maior

proporção, às mudanças identitárias; identidade é *metamorfose* (Ciampa, 2005). Entretanto, visto o objetivo central deste estudo, cumpre discutirmos os aspectos mais aparentes em relação à IPD dos participantes.

No tocante aos professores supervisores, tem-se que

Ser partícipe de um Programa de iniciação à docência é reviver a sua própria história, enquanto professor (Professor supervisor 1).

[...] antes do subprojeto de matemática eu era a professora conteudista, achava que aulas dinâmicas eram perda de tempo, afinal, no ensino médio espera-se que os discentes apresentem uma estrutura cognitiva significativa, razão pela qual não existia preocupação com a aplicação prática dos conteúdos socializados em sala de aula. A partir do subprojeto tive que repensar minha prática pedagógica, pois ali estavam alunos de graduação aprendendo a dinâmica de forma concreta. O olhar e a prática mudaram [...] (Professora supervisora 2).

O primeiro recorte aborda um importante elemento identitário: a história de vida (Farias *et al.*, 2009). Afinal, como posto anteriormente, tornar-se professor é inserir-se na socialização da docência com aquilo que você já é, com suas identidades prévias. Ao mobilizar componentes que permitam ao professor supervisor reviver sua história de vida, seus percursos formativos, como indica o excerto, o Pibid presta um significativo serviço à (re)constituição da IPD desses profissionais, possibilitando-os perceber os caminhos traçados e, mais especialmente, os caminhos possíveis.

O relato da professora supervisora 2 é ainda mais explícito quanto às negociações identitárias propiciadas pelo Programa. Segundo a própria, a presença de professores em formação em

suas aulas provocou mudanças. “O olhar e a prática mudaram”. Tanto a professora que considerava ser, quanto a professora que realmente era, negociou com os atores e contextos do subprojeto, em prol de uma nova identidade: a professora que não mais considera perda de tempo aulas práticas. Essa tomada de consciência da própria supervisora sobre quem passou a ser após o Pibid é a demonstração categórica da implicação do subprojeto na IPD desses colaboradores. Nesse sentido, Lima e Cunha (2017, p. 427) asseveram que

Admitir que a escola é o lugar onde os professores aprendem parte significativa da profissão implica, portanto, o reconhecimento de que a prática pedagógica é o elemento estruturante da aprendizagem contínua e que as situações de trabalho são, por excelência, meios de formação e desenvolvimento profissional tanto dos bolsistas ID quanto dos professores supervisores e dos professores da universidade.

Quanto aos licenciandos bolsistas, tem-se os seguintes registros:

O fato de voltar à escola com outra percepção, a de futuro docente, contribuiu para que eu *consolidasse minha escolha pela profissão*, pois foi o momento em que tive a oportunidade de *repensar em continuar ou não na área* [...] (Licenciando bolsista 4, grifos nossos)

[...] todos os alunos da licenciatura em Matemática deveriam participar do Pibid! Ele fornece a prática e com ela observa-se as dificuldades no ensino de Matemática que professores e alunos passam diariamente. [...] *Tudo isso vai nos constituindo como professores; cada etapa passada no Programa, sendo boa ou ruim, nos formou um pouco e esses aprendizados e erros vão construindo nossa identidade profissional* (Licencianda bolsista 1, grifo nosso).

[...] essa experiência auxilia no desenvolvimento da sua identidade; *a partir do momento que você promove um contato e experimenta o seu futuro ambiente de trabalho, você começa a elaborar conclusões sobre se aquilo lhe causa atração ou não e qual sua decisão a partir disso, se é continuar buscando ou não* (Licenciando bolsista 2, grifo nosso).

*O contexto escolar me proporcionou uma visão realista da profissão que escolhi e me fez refletir acerca de questionamentos como 'que professora eu pretendo ser?'. [...] As reflexões acerca do 'ser professor' iniciaram com a minha participação no Pibid. [...] Uma das reflexões mais importantes é a 'que professora serei?', que está diretamente relacionada à identidade profissional* (Licencianda bolsista 3, grifos nossos).

Acreditamos que a potência de tais relatos fala por si só. Esses depoimentos reafirmam, com a propriedade da vivência, o que se defendeu até aqui nesta escrita, e o que se tem defendido na vasta literatura que versa sobre o Pibid. Contudo, acreditamos também que seja possível uma ênfase ou outra.

Embora o licenciando bolsista 4 fale de uma consolidação da escolha pela profissão, isso só se torna possível através da mobilização da IPD; em outras palavras, de mudanças na identidade. Não mudanças aleatórias ou, mesmo, contraditórias. Mas constantes reafirmações daquilo que se acredita, da ação que se executa e das motivações para isso. Podemos traçar um paralelo com as células do nosso corpo, as quais se renovam continuamente para que continuemos vivos. Também é assim na identidade: a mudança coordenada, a disponibilidade de reconhecer-se como profissional em constante processo de formação, assegura a consolidação na profissão. “Cada etapa passada no Programa, sendo boa ou ruim, nos formou um pouco” é a colocação da licencianda 1 e é também evidência das ressignificações presentes e necessárias à (re)constituição da IPD.

Outra passagem emblemática é a projeção de futuro feita pela licencianda bolsista 3. A participante alcança o cerne da questão identitária. Não se trata de quem eu sou, nem mesmo de quem estou sendo, mas sim quem eu *quero* e *posso* vir a ser. Em síntese, é essa a discussão que encampamos no âmbito da formação docente sobre a IPD: que professores pretendemos ser? Quais as condições disponíveis para sermos os professores que queremos ser? E, principalmente, como os cursos de formação têm viabilizado esse processo de *vir-a-ser*? São essas as indagações que perseguimos com os estudos sobre os movimentos identitários do professor, e acreditamos que o Pibid é um espaço privilegiado à descoberta de algumas respostas. Isso pois, concordamos que

É extremamente relevante que, na formação de professores, sejam oferecidos tempo e espaço que perspectivem reflexões e discussões acerca do movimento de construção/desenvolvimento da IP do PEM, para que eles possam re-visitare seus conhecimentos, pontos de vista e expectativas e, desse modo, tomar consciência das suas aprendizagens e do seu compromisso político como (futuros) educadores (Cyrino, 2017, p. 710).

Depoimentos dos professores supervisores relativos à IPD dos licenciandos indicam que

[...] Paralelo a esse mergulho no passado e simultaneamente a isso, permanecer na atualidade e tentar evitar, na medida do possível, que os iniciantes não sejam confrontados com situações conflitantes que poderiam mudar, de forma negativa, sua visão acerca do ofício ‘ser professor’ [...]. O período de tempo decorrido (e já naquelas vivências) nos permitiu ver que aqueles iniciantes na docência que passaram pelo Pibid são hoje professores melhores (Professor supervisor 1).

[...] perceber as dificuldades na formação permite ao futuro professor ser um profissional mais sensível, diferenciado, pois conhece as dificuldades dos discentes e até aprende estratégias de como lidar com estas. [...] o professor que passou pelo Pibid, com certeza, é um professor diferente dos demais, pois além do acúmulo de conteúdo, possui diversidade em sua prática pedagógica, não somente de falar ou ouvir falar, mas de vivenciá-las (Professora supervisora 2).

Os bolsistas participantes do Pibid adquiriram, sem nenhuma dúvida, maior conhecimento sobre a realidade das salas de aula, as dificuldades ali enfrentadas, os limites e possibilidades que ela oferece. [...] é um momento de identificação com a profissão, bem como de crescimento e aperfeiçoamento profissional (Professora supervisora 4).

[...] alguns no início relataram que estavam ali somente pela necessidade da bolsa, mas ao longo da formação foram percebendo o quanto era gratificante e prazerosa à docência e *acabaram mudando de ideia e abraçando a profissão* (Professor supervisor 3, grifo nosso).

Há, ainda, outros tópicos que incidem na IPD dos licenciandos bolsistas registrados nas colocações dos próprios, que merecem destaque antes de um fechamento. A questão financeira é um deles. Foi apontada pelo licenciando bolsista 4, quando se refere ao valor recebido na vigência do projeto, que: “a remuneração me proporcionou mais tempo para o empenho nos estudos durante minha participação no subprojeto, evitando o desperdício de tempo em atividades remuneradas em áreas não correlatas”. Seria displicente não considerar que esse aspecto prático também incide na IPD dos professores em formação, visto que a realidade socioeconômica de muitos estudantes das licenciaturas não permite que se dediquem com exclusividade ao curso. Não devemos perder de vista que o Pibid é um programa de bolsas, ou seja, de incentivo à iniciação à docência, e isso inclui também o incentivo financeiro.

Outro ponto é levantado a partir da seguinte colocação: “[...] possuímos a oportunidade de iniciar projetos que acrescentem na prática docente dos professores que acompanhávamos, assim dando entrada na pesquisa científica” (Licencianda bolsista 1). Embora dedique-se enfaticamente ao desenvolvimento de saberes da prática docente, o Pibid não se exime do incentivo à formação teórico-científica dos licenciandos. Muito pelo contrário, o diálogo próximo com a escola básica é também porta de entrada para que o professor desenvolva investigações, exercitando seu lado pesquisador. Não à toa, constatamos, a partir de nossas experiências com o subprojeto, que o número de produções acadêmicas aumentou consideravelmente em decorrência das ações do Programa, no que diz respeito à participação em eventos e produção de trabalhos científicos, como resumos (simples e expandidos), resenhas, artigos e, até mesmo, monografias.

Por fim, ressaltamos um aspecto que acreditamos ter ficado evidente ao leitor ao longo desta produção: a positividade do programa para a formação docente que foi expressa nos relatos dos participantes. É possível que sobressaia a impressão de que tenhamos feito vistas grossas em nossas análises às impressões negativas dos respondentes, mas asseguramos que não foi esse o caso. Não descartamos que possam haver pessoas descontentes ou indiferentes às implicações do Pibid em sua IPD, formação e prática, mas, dentre as que participaram do estudo, prevaleceu a boa impressão da experiência.

A autenticidade deste panorama é reflexo do que mostra o amplo estudo desenvolvido por Bernardete Gatti e outros pesquisadores, no qual “observou-se como o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria” (Gatti *et al.*, 2014, p. 103). Para que fique claro: o estudo

citado teve um alcance de 38.000 participantes, numa época em que o Programa contava com 45.000 bolsistas. Mais um indicador que nos leva a concordar que “[...] todos os alunos da licenciatura em Matemática deveriam participar do Pibid!” (Licencianda bolsista 1).

### À guisa de conclusão

Sintetizamos nessa seção o que evidenciamos nas discussões realizadas ao longo do texto. Resgatando nosso objetivo com este estudo, pudemos evidenciar as concretas implicações do Pibid nas IPD daqueles que participam dessa experiência. Nossos resultados nos permitem apontar:

A aproximação das teorias e práticas, superando a dicotomia presente nas lógicas de aprendizado da profissão e rompendo com papéis engessados na formação inicial;

O benefício no processo de iniciação à docência, permitindo ao licenciando um panorama da realidade que lhe espera na educação básica;

A atribuição de reflexividade e criticidade aos percursos formativos do licenciando, propiciando-lhe *tomar para si* seu processo de formação;

A reflexão sobre a própria prática, por parte dos professores supervisores já em exercício da docência;

O intercâmbio formativo entre professores em exercício e professores em formação, mediatizado pela escola básica.

Ressaltando os aspectos positivos do Programa na mobilização e (re)constituição da IPD dos PEM, cabe-nos defender sua continuidade e expansão, de modo que venha a ser uma realidade de todos os estudantes de licenciatura do Brasil, ao invés de uma experiência dedicada apenas a alguns. No que compete ao

subprojeto Matemática/Feclesc, advogamos pela volta de sua especificidade, visto que atualmente o que se tem é um projeto multidisciplinar que congrega os cursos de Matemática e Física nessa instituição. Nossa defesa considera que um subprojeto específico da matemática é o ideal no que tange às discussões próprias da área, necessárias na formação do PEM, em relação às suas demandas de prática escolar.

Por fim, mas não menos importante, reconhecemos que as implicações do Pibid nos processos constitutivos da IPD podem ser potencializadas a partir da apropriação das questões identitárias por parte dos programas de formação. Isso significa que, não apenas os licenciandos vivam suas experiências nas escolas e elaborem por si só os aprendizados que delas decorrem, mas que a licenciatura em matemática possa tornar em objetos de análise e discussão as pautas oriundas da interação entre as teorias e práticas dos licenciandos. Investigar as implicações desses processos formativos significa avançar na compreensão das possibilidades de potencializar a formação do PEM.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Decreto nº 7.219, de 25 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 20 maio 2020.

CYRINO, M. C. T. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, 31 dez. 2017. Disponível em: C:\Users\User\Downloads\<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5518>. Acesso em: 14 mai. 2020.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S.C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2009.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 20 mai. 2020.

LIMA, F. J. Formação Docente e Subjetividade: Constituindo-se Professor(a) de Matemática a partir de Interloquções Desveladas no Pibid. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 4, p. 92-100, out. 2016. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/993>. Acesso em: 11 maio 2020.

LIMA, F. J. Por que ensino como ensino? Contextos e narrativas da trajetória de um professor formador de professores. **HOLOS**, v. 2, p. 259-275, jun. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2927/pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

LIMA, F. J.; CUNHA, R. C. O. B. Contribuições e desafios do Pibid: o desenvolvimento profissional docente e a parceria entre instituições de ensino superior e escolas básicas. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 424-439, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/120>. Acesso em: 22 maio 2020.

LIMA, I. P.; SANTOS, M. J. C.; BORGES NETO, H. O matemático, o licenciado em Matemática e o pedagogo: três concepções diferentes na abordagem matemática. **REMATEC**, v. 5, n. 6, p. 42-52, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/47770>. Acesso em: 15 maio 2020.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 24 abr. 2016.

MELO, C. I. B.; SILVA, S. P. Estudos sobre a identidade profissional docente do professor de Matemática: o Estado da Questão. **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/71004>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MELO, C. I. B.; SILVA, S. P.; FALCÃO, G. M. B. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**, [S. L.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4146>. Acesso em: 14 jan. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 out. 2019.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782019000100200&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100200&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 3 jun. 2020.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 10 maio 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Prograd. A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. **Proposta Institucional**. Fortaleza: Uece, 2009. Disponível em: <http://www.uece.br/Pibid/dmdocuments/PROJETO%20INSTITUCIONAL.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2020.

## **4 Lições da experiência: aprendizagem da docência nas trilhas da inclusão e da alfabetização**

*Geandra Claudia Silva Santos*

*Maria do Socorro Lima Marques França*

*Maria Edleuda Ferreira Rodrigues*

O presente texto se propõe partilhar experiências desenvolvidas por dois subprojetos integrantes do projeto institucional do Pibid/Uece, no âmbito dos cursos de Pedagogia, do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec) e da Faculdade de Educação de Crateús (Faec), ambos, *campi* da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e situados no sertão cearense.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) trata-se de iniciativa de promoção da melhoria da formação dos licenciandos e das licenciandas pela ampliação das experiências vividas nos espaços escolares. A aproximação diária e sequencial dos estudantes com a realidade escolar possibilita que sejam forjadas aprendizagens sobre a docência, bem como estimula a ressignificação dos tempos e dos espaços pedagógicos pela aproximação do real e pela reflexão teórica do vivido. A escola passa a ser, com os muitos sujeitos partícipes da iniciativa, coformadora e alia-se à universidade no permanente desafio de formar novos profissionais da educação.

O subprojeto do Cecitec desenvolveu uma experiência formativa que contemplou a aprendizagem da docência no contexto da educação inclusiva, tendo como foco central e público-alvo, os alunos da Educação Especial – Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) – matriculados em escolas públicas municipais

de Tauá-CE. O subprojeto da Faec, por seu turno, desenvolveu um processo formativo direcionado à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas atividades relacionadas à leitura e à escrita de alunos das escolas públicas municipais de Crateús-CE.

Na sequência, apresentamos os relatos reflexivos pertinentes a cada experiência mediados pelo diálogo com o referencial teórico que embasou a elaboração e a execução dos subprojetos. Ao final, discutimos as aprendizagens emergentes das experiências, como lições relevantes que nos implicam a pensarmos sobre a formação dos professores articulada aos desafios da prática educativa relacionados à inclusão escolar e à alfabetização dos alunos.

### **Subprojeto do curso de Pedagogia do Cecitec**

O subprojeto do curso de Pedagogia do Cecitec, *Aprendiz da docência no contexto da educação inclusiva*, teve como objetivos: promover a inserção dos alunos do curso de Pedagogia do Cecitec/Uece no cotidiano escolar, para conhecer, compreender o processo educativo no qual estão incluídos os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE); e construir alternativas pedagógicas, ao partilharem saberes e práticas com os professores.

A educação inclusiva é um paradigma que implica a escola a repensar sua estrutura historicamente excludente, para produzir condições que garantam a efetivação do direito à educação das pessoas em situação de desvantagem sociocultural, como os alunos com deficiência. O acesso progressivo desses alunos à escolarização comum tensionou o contexto educacional e exigiu mudanças significativas nos espaços físicos, nas condições materiais, no modelo didático-pedagógico, no currículo e nas relações entre as pessoas, como responsabilidade a ser assumida pela comunidade escolar e pelo sistema de ensino, articulados aos vários setores da administração pública.

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que deve promover o suporte pedagógico à escolarização comum, de modo transversal, iniciando na Educação Infantil e acompanhando o aluno até o Ensino Superior, em instituições de ensino regular. O PAEE compreende os alunos identificados com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. As atividades pertinentes à Educação Especial devem estar integradas ao Projeto Político Pedagógico da escola, atravessando todo processo de ensino em benefício da aprendizagem dos alunos. Deve ser apoiada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e realizado em sala de recursos multifuncionais nas escolas públicas ou instituições autorizadas (Brasil, 2008).

O AEE é um serviço que consiste em ação pedagógica de complementação e suplementação ao ensino comum, realizado por professor especializado, que trabalha integrado aos outros professores, subsidiando o desenvolvimento da aprendizagem escolar dos alunos PAEE numa perspectiva inclusiva (Brasil, 2009).

Na escola, os professores são protagonistas no planejamento das ações a serem desenvolvidas com os alunos PAEE e, mesmo expressando muitas dificuldades para assumir essa tarefa, ainda se registra ausência ou precariedade na formação inicial e continuada, bem como no apoio pedagógico. Essa já é conhecida há bastante tempo, como bem pontua Oliveira (2010, p. 144): “não há dúvidas, na atualidade, da absoluta necessidade de uma formação inicial, para todos os professores, sejam pedagogos ou licenciados, que abordem a temática da diversidade, da diferença e das necessidades educacionais especiais [...]”.

Tendo em vista essa necessidade e reconhecendo a precariedade da formação inicial de professores para trabalhar com alunos PAEE, inclusive no curso de Pedagogia do Cecitec, que oferta somente duas disciplinas afins no currículo: Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais, ambas introdutórias às temáticas,

elaboramos o subprojeto *Aprendiz da docência no contexto da educação inclusiva*. Para essa empreitada, buscamos nos fundamentar no referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Vigotsky associadas a autores brasileiros por conceberem a educação dos alunos PAEE em uma perspectiva que dá relevo às possibilidades dos alunos e ao enriquecimento pedagógico ensejado pela valorização da diversidade na escola.

Nesta subseção, objetivamos partilhar a experiência de elaboração e execução do Projeto Pedagógico Individualizado (PPI)<sup>1</sup> com os alunos PAEE matriculados nas escolas parceiras do nosso subprojeto, identificando a repercussão no processo didático de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência teve sua realização no período de 2015 a 2017, com alunos de 4 escolas da rede municipal de ensino — três escolas de Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil — da cidade de Tauá-CE, local onde funciona um dos *campi* da Uece, cujo subprojeto do Pibid está vinculado. Engajaram-se no subprojeto 40 bolsistas ID, 7 supervisoras e 2 coordenadores de área, sendo 10 bolsistas de iniciação à docência (BID), por escola, cada bolsista acompanhando diretamente um ou dois alunos PAEE, nos espaços da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais e outros ambientes da instituição de ensino, como sala de leitura/biblioteca, pátio, quadra esportiva.

### **O Projeto Pedagógico individualizado como alternativa à efetivação da inclusão escolar**

A aprendizagem da docência requer compreendê-la como parte da prática educativa e requer um trabalho que deve ser assumido como “um ato de produzir, direta e indiretamente em

<sup>1</sup> O PPI foi a nomenclatura adotada no subprojeto, ele também é nomeado na literatura por Planejamento Educacional Individualizado, conforme aparecem nas citações dos autores mencionados no texto.

cada indivíduo singular, a humildade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13). Para tanto, exige selecionar os objetos culturais e criar as condições e os modos mais viáveis para sua socialização no contexto específico da escola, que congrega decisões em diferentes âmbitos do sistema educacional com impacto nas instituições de ensino.

A intencionalidade do ato educativo exige planejamento e avaliação das ações a serem realizadas em favor da aprendizagem dos alunos na escola. No caso dos alunos PAEE, Pletsch e Glat (2013) afirmam que deve se promover práticas de ensino customizadas, considerando as características específicas dos alunos, que requerem planejamento e intervenções pedagógicas individualizadas. Segundo Vigotsky (1997), todos os alunos podem se desenvolver e aprender, desde que sejam desafiados e recebam ajudas pedagógicas adequadas, em um contexto rico em experiências sociais interativas e colaborativas com valor emocional significativo, orientadas pelas possibilidades e não por suas deficiências e dificuldades.

O PPI consiste em uma ferramenta complexa de planejamento que subsidia a construção de respostas educativas aos alunos PAEE, registrando informações produzidas no processo avaliativo e no plano de intervenção pedagógica, que permitirão definir diferentes níveis e formas de ajudas pedagógicas, a partir da proposta curricular da escola.

Esse mecanismo respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394/96, que assegura aos alunos PAEE, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (Brasil, 1996). Além disso, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 58) entendem que as dificuldades de aprendizagem são problemas contínuos, podendo se manifestarem em situações simples e/ou transitórias, bem como complexas e/ou permanentes. Estas requerem o uso de recursos ou técnicas específicas

para que seja possível viabilizar o acesso ao currículo escolar por parte dos alunos PAEE.

Cabe, então, aos professores, juntamente com gestores escolares e familiares, pensarem alternativas pedagógicas para que os objetivos de ensino sejam alcançados, observando as distintas frentes de trabalho de cada profissional (Brasil, 2009). Importa ressaltar que as alternativas elaboradas não podem, em hipótese alguma, representar empobrecimento dos conhecimentos a serem proporcionados aos alunos PAEE (Mendes; Silva; Pletsh, 2011; Santos, 2015), tampouco, alijá-los das interações geradas pelas situações coletivas de ensino.

As práticas pedagógicas devem criar situações, relações e mecanismos apropriados à participação dos alunos PAEE no processo de ensino, levando em conta, por meio de uma avaliação criteriosa e reflexiva, as necessidades educacionais específicas apresentadas pelos alunos diante do currículo do ano escolar no qual estão matriculados. O planejamento de ajudas pedagógicas adequadas à promoção da aprendizagem dos alunos exige diversificação das ações didáticas em contexto mais comum possível.

### **Partilha de experiências e aprendizagens da docência**

As atividades do subprojeto, após o seminário de integração, que consistiram em apresentar o Pibid à comunidade escolar e envolvê-la em seu desenvolvimento, iniciaram-se com a realização do diagnóstico de cada instituição de ensino participante visando conhecer a estrutura da escola, sua organização didático-pedagógica e dinâmica relacional, para compreendermos como os alunos PAEE integravam esse contexto educativo.

O diagnóstico da escola contemplou as várias dimensões que compõem a prática educativa de cada instituição de ensino participante, propiciando o entendimento da abrangência e complexidade

da docência no contexto escolar aos futuros professores. A docência deve ser orientada por uma perspectiva integradora de ideias, esforços, funções e ações, evitando que seja compreendida pelos alunos bolsistas como uma prática isolada, imediatista, simplificada, descontextualizada e realizada com poucos recursos. Essa perspectiva torna-se ainda mais valiosa na organização do processo educativo dos alunos PAEE, pois exige trabalho em diferentes frentes e de forma colaborativa para dar conta de tantas demandas requeridas pelas necessidades específicas apresentadas pelos alunos.

No diagnóstico da escola, identificamos que somente alguns professores das escolas parceiras trabalhavam com tarefas específicas para os alunos PAEE. Estas eram, geralmente, tarefas improvisadas sem vínculo com a proposta curricular e sem compromisso com a aprendizagem deles; eram tarefas com objetivo de apenas ocupá-los durante as aulas. A responsabilidade maior pelos alunos PAEE ficava a cargo dos professores do AEE, obstaculizando a escolarização deles. As posturas pedagógicas estavam atreladas a visões organicistas e deterministas ainda dominantes na educação escolar brasileira.

Assim, o PPI converteu-se no eixo integrador das atividades propostas pelo subprojeto, por representar uma ferramenta pedagógica com condições de ajudar na produção de alternativas didáticas adequadas aos alunos PAEE. O PPI ensinou que os BID enxergassem possibilidades onde, antes, somente constatavam dificuldades ou impossibilidades, desafiando o olhar e convidando a reinvenção das práticas pedagógicas no presente e no futuro.

O momento de socialização do diagnóstico da escola à comunidade de cada escola parceira converteu-se em espaço de discussão coletiva sobre limitações, avanços e desafios vivenciados pelas escolas perante a inclusão dos alunos PAEE. Na oportunidade, apresentamos o PPI como proposta de trabalho resultante do diagnóstico da escola e das discussões com a comunidade ávida por alternativas

que ajudassem a enfrentar os desafios identificados. Como se tratava de uma novidade pedagógica, inclusive para os profissionais do AEE, realizamos um minicurso sobre o PPI direcionado a todos os professores, gestores e cuidadores, em cada instituição de ensino, com o objetivo de explicar os fundamentos, a finalidade, a importância e o processo de operacionalização do projeto, no contexto escolar.

Para subsidiar a construção do PPI, além do diagnóstico da escola, nos dedicamos à avaliação minuciosa das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, considerando os âmbitos do aluno, da escola e da família (Brasil, 2006). A avaliação exigiu a busca de informações existentes na escola (Ficha de matrícula, documentação do AEE, sondagem de leitura e escrita, registros avaliativos anteriores e atuais, e atividades realizadas pelos alunos) e a produção de novas informações com professores, coordenação pedagógica e familiares, por meio de entrevistas, observações e visitas aos domicílios dos alunos PAEE. Com isso, foi possível cruzar informações em uma análise reflexiva à luz do referencial teórico e identificar as necessidades educacionais específicas de cada aluno PAEE acompanhado pelos BID.

A deficiência por si não representa um obstáculo à aprendizagem escolar, mas sim as condições, disposições e formas disponíveis no contexto para promovê-la (Vigotsky, 1997). A avaliação das necessidades específicas dos alunos deve incidir sobre a análise da capacidade que o contexto tem demonstrado para responder às demandas dos alunos PAEE e não centralizar o problema na deficiência, pois desresponsabiliza as instituições de cumprirem sua função educativa.

Desse modo, o desafio da avaliação foi identificar aspectos que representassem possibilidades nos três âmbitos, para que pudessemos ancorar a construção do PPI para cada aluno PAEE. Tentamos, então, construir os PPI em conjunto com professores, coordenação pedagógica e familiares dos alunos PAEE, entretan-

to, muitas dificuldades emergiram da pouca disponibilidade dos profissionais, da fragmentação do planejamento de ensino e da centralidade das avaliações externas na organização curricular e pedagógica das instituições.

De fato, a construção do PPI exige criar condições e relações pedagógicas diferentes das atuais, que negam, em certa medida, os compromissos firmados nos projetos pedagógicos das escolas, geralmente, favoráveis à inclusão e ao trabalho colaborativo. Não obstante tal situação, seguimos o trabalho contando com a participação dos professores do AEE, de cuidadores, de alguns professores da sala comum e de familiares.

No âmbito do PPI, planejamos e realizamos várias atividades envolvendo a sala de aula, o AEE e outros espaços pedagógicos, de acordo com a configuração da instituição de ensino, tal como: biblioteca/sala de leitura, pátio, quadra esportiva, parque infantil, laboratório de informática, etc. Definimos as atividades em: Ações Coletivas, Ações Comuns, Ações Individualizadas, Ações no AEE.

As ações coletivas consistiram em atividades realizadas com diferentes segmentos da comunidade escolar visando in/formação, sensibilização, conscientização e articulação em favor da inclusão escolar, por exemplo, formação para profissionais das escolas, palestras para os familiares dos alunos, atividades artísticas e recreativas com os alunos durante recreio e nas festividades da escola.

As ações desenvolvidas na sala de aula comum consistiram em compartilhar a docência com a professora e acompanhar os alunos PAEE individualmente, ajudando na integração e participação deles nas atividades realizadas com toda a turma de alunos, realizando ora a docência, ora o apoio pedagógico individualizado, em acordo com os professores regentes da sala. Nesse caso, a diversificação e adaptação dos recursos e das estratégias didáticas eram imprescindíveis ao trabalho para que conseguissem contemplar as peculiaridades dos alunos no contexto geral.

As ações individualizadas ocorriam, caso fosse necessário, durante as aulas, por meio de atividades adaptadas, buscando atender o objetivo previsto para toda a turma, bem como em momentos específicos, para além da sala de aula, na realização do Projeto de Apoio Pedagógico Individualizado (Papi). O Papi foi criado para ajudar os alunos com PAEE, por meio de ação didática lúdica com foco na aprendizagem da leitura, escrita e noções matemáticas básicas. Apesar de demonstrarem problemas acentuados na aprendizagem, os alunos PAEE não participavam das aulas de reforço promovidas pelas escolas, um indicador da descrença na capacidade dos alunos para aprender e superar os limites causados pela deficiência.

Nas ações do AEE, a atuação dos BID era planejada com a professora do serviço e compartilhada sua realização. Dentre muitas ações realizadas com os alunos, podemos citar: atividades direcionadas à aprendizagem de habilidades da vida diária, aprendizagem do sistema Braille para alunos com deficiência visual, tarefas e jogos eletrônicos no computador. Auxiliavam também a professora do AEE na adaptação e aplicação das provas bimestrais.

No desenvolvimento das atividades relatadas acima, identificamos, nas escolas parceiras, que o PPI foi reconhecido como uma proposta inovadora e eficiente, apesar das dificuldades enfrentadas para sua implementação. O setor da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, à época, adotou o instrumental do PPI no AEE, e as professoras do AEE, por iniciativa própria, também adotaram o protocolo de avaliação das necessidades educacionais específicas. Por outro lado, os profissionais das escolas identificaram que a inserção do PPI no processo didático, requer mudanças na avaliação; mais tempo para planejar; apoio pedagógico; articulação entre os professores da sala comum, do AEE e coordenação pedagógica; envolvimento das famílias dos alunos. Constatamos também que as ações de adaptação curricu-

lar, no espaço da sala de aula comum, ajudaram, naquele momento, os alunos PAEE a participar do processo didático e manifestar, de modo singular, a sua aprendizagem. As atividades coletivas promoveram sensibilização e discussão a respeito da educação inclusiva com todos os segmentos das instituições de ensino.

A elaboração/execução do PPI também enfrentou resistências e desafios ao trabalho com a diversidade dos alunos, tais como: a descrença generalizada na capacidade de aprendizagem dos alunos PAEE; a responsabilização do professor do AEE; a burocratização do projeto pedagógico da escola; a mecanização e fragmentação do planejamento de ensino; e a conversão do livro didático e dos descritores das avaliações externas em diretrizes curriculares no Ensino Fundamental, com vistas à conquista de indicadores favoráveis e premiações.

Para os BID, a experiência do PPI representou uma oportunidade profícua à compreensão da organização do trabalho pedagógico das escolas, bem como do processo didático coordenado pelos professores no contexto da sala de aula comum e no AEE. Ademais, permitiu refletir e propor uma ação didática contextualizada voltada aos alunos PAEE, com a oportunidade de produzir informações e ajudas pedagógicas adequadas às demandas e favoráveis à inclusão.

Essa experiência também revelou que os BID, oriundos da Educação Básica, reproduziam concepções e crenças dominantes constatadas na cultura das escolas parceiras. Essas geravam sentimentos de pesar e posturas caritativas relacionados aos alunos PAEE, opacando a identificação das possibilidades pertinentes à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, expediente crucial à elaboração de alternativas pedagógicas inclusivas. Romper com essas concepções foi um desafio constante enfrentado no cotidiano das atividades do subprojeto, assim como a superação da visão imediatista e ingênua a respeito da docência. Essa visão

mobilizava uma leitura redentora e fatalista da realidade educativa, que muitas vezes acarretava desânimo e desencanto com a educação e a profissão docente.

### **Subprojeto do curso de Pedagogia da Faec**

O subprojeto *Tessituras de Vida e Cidadania: Ler, Escrever e Contar Histórias no Sertão*, do curso de Pedagogia da Faec, integrou o Projeto Institucional “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa”, da Universidade Estadual do Ceará.

Fortalecer os saberes necessários à docência no 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental referentes à aprendizagem da leitura e da escrita pela análise das práticas de ensino desenvolvidas em escolas públicas municipais de Crateús, com a inserção dos discentes do curso de Pedagogia em sala de aula, constituiu-se objetivo principal da iniciativa. No período de execução do projeto foram desenvolvidas observações em sala de aula, participação ativa nas atividades escolares relacionadas ao ensino e à aprendizagem, estudos orientados de obras relacionadas ao ensino e à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, oficinas de teatro e de contação de histórias e minicursos sobre estratégias de leitura e de escrita. Pelo projeto, o curso de Pedagogia da Faec dialogou com as escolas públicas e municipais de educação básica e possibilitou aos acadêmicos bolsistas o conhecimento da cultura escolar tanto pela reflexão baseada na experiência dos sujeitos que engendram as ações educativas nas escolas, como pela vivência diária das práticas pedagógicas.

Com o Pibid, a rede de saberes relacionados à leitura e à escrita foi ampliada pela participação dos futuros professores no dia a dia da sala de aula, como copartícipes das práticas pedagógicas realizadas pelos professores e professoras envolvidas nas atividades. Essa integração entre a Educação Superior e a Educação

Básica contribuiu tanto para a melhoria da qualidade da formação inicial dos alunos, como para a melhoria e a valorização do magistério. Ao testemunhar a importância do Pibid em sua formação, o ex-bolsista de iniciação à docência, Leandro Tavares de Araújo (2016, p. 32) afirma que “é na condição de aprendiz da atividade docente, que o licenciando constrói o entendimento de seu papel educativo no contexto escolar, por intermédio dos diversos sujeitos que compõem este espaço de socialização de saberes”. A iniciativa assumiu uma perspectiva colaborativa como estratégia didática e investigativa no processo de formação docente, possibilitando “a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva” (Santoro, 2005, p. 435).

### **Professores em formação na escola: os contextos formativos do Pibid**

Neste tópico, apresentamos uma reflexão sobre o processo de formação docente vivenciado pelos bolsistas de iniciação à docência no Subprojeto Pibid Pedagogia Faec. Iniciamos enumerando as atividades rotineiras do Subprojeto, pensadas e planejadas para a formação profissional dos licenciandos e das licenciandas bolsistas.

- **Clube de Leitura do Pibid** – reunia um conjunto de atividades relacionadas ao desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras, dentre as quais: a contação e dramatização de histórias, recitação de poesias e de músicas. Nos “clubes de leitura”, as atividades de leitura e escrita com as crianças continham aspectos de ludicidade e buscavam, também, despertar a consciência crítica das pessoas envolvidas na atividade. Cabe destacar que os espaços físicos em que aconteciam essas atividades eram preparados para este fim: as salas de aula, pátios e demais espaços em que fosse acontecer eram reorganizadas em círculos para que a interação fosse

facilitada. Entendemos assim, que “A leitura qualificada tem também o poder de libertar o leitor de preconceitos, ideias prontas, mesmice e tédio” (Costa, 2010, p. 77);

- **Atividades escolares** – além de participar das atividades pedagógicas em sala de aula, os estudantes bolsistas também estavam presentes nas demais atividades da escola, como o planejamento geral e as reuniões com pais. Essa integração lhes permitiu o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à elaboração de projetos e, ainda, o entendimento dos contextos educacionais escolares. Importante citar que os bolsistas de iniciação à docência também realizavam momentos de estudos temáticos nestes encontros e apresentavam, periodicamente, as ações realizadas com demonstrações das atividades pedagógicas desenvolvidas com crianças;

- **Formações externas** – durante o período do projeto, bolsistas de iniciação à docência e supervisoras tiveram a oportunidade de participar de um conjunto de formações relacionadas à teatralização e contação de histórias, bem como seminários e minicursos sobre formação docente, educação inclusiva, práticas de leitura e escrita;

- **Formações para professores** – com a disseminação das atividades dos bolsistas e das supervisoras em suas escolas, surgiram convites para que fossem realizadas formações com professores que não faziam parte do projeto. Aceito o desafio, as experiências, planejadas pela coordenação de área, professoras supervisoras e licenciandos, foram realizadas entre os anos de 2014 e 2017;

- **Reuniões gerais do Pibid Pedagogia** – quinzenalmente aconteciam encontros gerais do subprojeto. Esses encontros, promovidos pela coordenação do subprojeto e pelas professoras supervisoras, tinham finalidades diversas: promover interação

e discussão das aprendizagens desenvolvidas; estudar conteúdo para promover as ações nas escolas; refletir sobre os processos de docência; avaliar as ações realizadas; e dar prosseguimento às ações do projeto como um todo. Tratava-se de espaço de discussão, de estudos teóricos e de tomada de decisões;

- **Estudos teóricos** – os estudos teóricos eram realizados semanalmente, pelos estudantes e professoras supervisoras, nas escolas. Eram abordadas obras escolhidas pela coordenação de área e professoras supervisoras, conforme os objetivos do projeto e, também, conforme o interesse e necessidade dos estudantes, que, eventualmente, surgissem ao longo do projeto. Dentre as obras estudadas, citamos *Pedagogia da Autonomia, A importância do Ato de ler e Professora, sim! Tia, não!*, de Paulo Freire. A obra *Compreender e Ensinar*, de Terezinha Rios, também foi lida e foram estudados artigos diversos sobre formação docente, registros pedagógicos, pesquisa educacional e práticas de leitura e escrita;

- **Planejamento com a professora supervisora** – mensalmente, toda a equipe se reunia e pensava nos feitos e nos afazeres futuros. As ações eram pensadas e analisadas em conjunto para que fossem executadas e, ao longo do processo, muitas foram as situações em que se precisou reavaliar e refazer alguma atividade, visto que, a forma como imaginamos não se aplicava adequadamente em alguns contextos. Tais decisões foram fonte de grande aprendizagem, pois mostravam aos licenciandos que toda atividade precisa ser adequada às pessoas que dela participarão. “A construção coletiva do planejamento motiva o bolsista a construir uma prática docente interdisciplinar nas escolas” (Campani, 2013, p. 31);

- **Observação em sala de aula** – a prática de inserção dos licenciandos em sala de aula foi um processo longo e que nos exigiu redimensionamentos e constantes reflexões sobre as

situações vividas, pois ao tempo em que gerava desconforto entre os envolvidos, também trazia expectativas para a escola, onde se esperava além do “envolvimento”, “soluções” para os desafios vividos no dia a dia da escola e da sala de aula. A permanência dos licenciandos em sala de aula realizando observações e, depois, em regime de coparticipação nas atividades rotineiras de leitura e de escrita, educou o olhar deles e criou uma nova relação entre os bolsistas, as crianças e os professores colaboradores. A atividade de observação segundo Vianna (2003, p. 41),

[...] ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador. Assim, se um observa um grupo e dele participa, estará sendo simultaneamente observado e comentado pelos integrantes do grupo, objeto de estudo.

- **Produção dos relatos de observação** – a escrita dos bolsistas de iniciação à docência foi uma habilidade cujo desenvolvimento foi notório. A prática de registrar as atividades de observação, desde a primeira inserção em sala de aula, permitiu que cada estudante do curso de Pedagogia envolvido no projeto praticasse a escrita e pudesse refletir sobre essa habilidade que envolve mais que motricidade, pois exige exercício constante de elaboração e de reelaboração do pensamento. Todas as observações eram registradas pelos licenciandos e analisadas, semanalmente, com as professoras supervisoras. Os desafios, percepções, incompreensões e aprendizagens eram aprofundadas com os estudos teóricos, de modo que fossem subsidiadas teoricamente e começassem a desenvolver um “olhar pensante”, termo usado por Weffort (1996, p. 9), que diz: “o olhar-pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe as

diferenças o que já conhece. E faz relações”. Sobre a importância dos registros das práticas pedagógicas Weffort (1996, p. 23) também assegura que:

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e história o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo.

**- Produção de material didático com a professora supervisora** – as atividades realizadas pelos estudantes eram orientadas pelas professoras supervisoras e, com elas, eram produzidos materiais didáticos específicos para a finalidade do exercício. Fosse a preparação de uma atividade de leitura ou de escrita com utilização de jogos didáticos, procurava-se discutir as possibilidades de tornar a atividade lúdica e adequada, considerando fatores contextuais da escola e da faixa etária das crianças. Essa foi uma prática permanente e que subsidiou aos licenciandos a percepção e o entendimento da necessidade de planejamento e de preparação de material específico para esse fim. “O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita aliada à ludicidade vem sendo investigado por pesquisadores que por sua vez, consideram que a ação lúdica possibilita ao melhor rendimento da criança” (Magalhães *et al.*, 2013, p. 123);

**- Organização do ambiente Moodle** – outra atividade de escrita narrativa-reflexiva era vivenciada no ambiente virtual Moodle. Lá, os bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras faziam os registros de suas práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas, bem como todas as demais atividades realizadas no projeto. Percebeu-se que o ambiente favoreceu o desenvolvimento da escrita e evidenciou a importância de um registro histórico dos fatos.

O Pibid Pedagogia Faec significou um estímulo imediato e mediato na formação inicial dos licenciandos e das licenciandas. Demonstrou o desenvolvimento ativo dos alunos e alunas que dele participaram, por meio de atividades práticas e teóricas, influenciando qualitativamente as ações educativas na escola e na universidade. As atividades acima listadas, provenientes do planejamento conjunto entre coordenação de área, professoras supervisoras e licenciandos e licenciandas, propiciaram ações e reflexões impulsionadoras do porquê e como se trabalhar de forma mais motivadora a leitura e a escrita no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades “Clube de leitura do Pibid”, “Contação e dramatização de histórias” e “Realização de atividades de leitura e escrita com as crianças”, atingiram diretamente a aprendizagem das crianças envolvidas no Subprojeto, pois eram práticas cotidianas, sistematizadas e refletidas na escola.

As atividades diretas e indiretamente, realizadas pelos licenciandos e licenciandas com as crianças, demandaram atividades outras, como as de “Participação nas reuniões gerais do Pibid”, “Realização de estudos teóricos”, “Prática de observação em sala de aula”, “Prática de planejamento com a professora supervisora”, “Produção de material com a professora supervisora”. Os licenciandos e as licenciandas se envolveram ativamente em todas as atividades, aprendendo no dia a dia, interagindo com a realidade escolar, assim, entendendo as necessidades exigidas para trabalhar com as crianças, não só a aprendizagem diretamente da escrita e da leitura, mas questões como: disciplina x indisciplina, o gosto pela leitura, a história de vida das crianças, e o entendimento da necessidade do planejamento das atividades na escola. Nesse desenrolar, emergiram diferentes e diversas habilidades teóricas e práticas dos licenciandos e das licenciandas, fazendo-os refletir sobre as ações da práxis escolar. É preciso considerar outras vivências das crianças anteriores as da escola, como determinantes no aprendizado da leitura (Abu-El-Haj, 2013).

Dentro desse contexto participativo, os licenciandos e as licenciandas, além de vivenciarem o cotidiano das escolas, estiveram presentes em ações externas às escolas, participando ativamente de eventos locais, estaduais e nacionais. Contribuíram efetivamente socializando os seus aprendizados em uma troca constante de saberes. O sentido positivo do programa Pibid nos atingiu fortemente, nos trazendo esperanças de uma formação inicial que contemplasse os requisitos necessários para a profissão de professor. O espaço e o tempo ocupado pelo Pibid trouxeram múltiplas situações de aprendizagem ocasionando uma melhor formação aos licenciandos. Estudar e refletir ativamente e sistematicamente questões gerais do ensino e aprendizagem, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura e compreensão de diferentes obras educacionais e outras questões educacionais, demonstraram que os licenciandos e as licenciandas estavam melhor preparados para enfrentarem uma sala de aula, do que boa parte dos licenciandos e das licenciandas que do Pibid não participaram.

Para um melhor entendimento das ações práticas e teóricas requisitadas nas escolas, as ações de observação e registro foram fundamentais para a aprendizagem dos licenciandos e das licenciandas. A observação é uma ação primordial que o ser humano utiliza para viver, sem observar o ambiente não se pode conhecê-lo, só olhar não é observar. Portanto, as atividades de observação em sala de aula oportunizaram aos licenciandos e às licenciandas aprender o que pode ser ou não a atividade cotidiana de um professor. Nesse meio, foi possível ouvir de alguns licenciandos e licenciandas que descobriram, naquele momento, a vontade de ser professor, como também, a de não ser professor. Isso é um trabalho de reconhecimento profissional de si mesmo, é a descoberta da identidade de ser professor. Para Nóvoa (1992, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 25).

Uma das ações de registro das atividades referidas acima é o ambiente *Moodle*. No mundo que vivemos hoje, tornou-se necessário o professor aprender e praticar diferentes técnicas de registro, o que comumente denominamos de tecnologias da educação. Nesse sentido, os licenciandos e as licenciandas registraram as atividades desenvolvidas nas escolas e fora delas, atividades comuns e mediadas por todos. Essa plataforma representa a tecnologia e a educação articulada aos conhecimentos, mídias e tecnologias de diversas formas. De certa maneira, o *Moodle* representa, no processo formativo de todos os envolvidos no Pibid, um encontro com a tecnologia, em que todos tornaram-se protagonistas com dilemas, desafios e responsabilidades a cumprir.

Nesse processo formativo, a presença e contribuição das professoras supervisoras das escolas envolvidas no Pibid Pedagogia Faec foram de grandiosa importância. Em um trabalho conjunto com os licenciandos e as licenciandas, podemos afirmar que elas foram os “olhos” da universidade, porque abriram as portas das escolas e receberam-nos, assumindo a tarefa de apresentarem a escola, com seus problemas, desafios e possibilidades de mudanças. O trabalho das professoras supervisoras dimensionava as atividades planejadas dirigindo e oportunizando o conhecimento das práticas educacionais dentro das escolas. Essas professoras relatavam em alguns encontros de planejamento do Pibid que se sentiam privilegiadas pela oportunidade de voltarem a estudar,

a participar de eventos acadêmicos, assim, elas participavam fazendo parte do processo formativo dos acadêmicos, ao mesmo tempo em que aperfeiçoavam seus conhecimentos e refletiam suas práticas.

Nesse processo formativo as coordenadoras de área mostraram engajamento e preocupação com a formação dos licenciandos e das licenciandas, procurando sempre trabalhar de forma coletiva com os acadêmicos bolsistas e as professoras supervisoras, planejando as atividades a serem desenvolvidas nas escolas levando em conta a realidade daquelas. O entendimento, por parte da universidade, da necessidade de aproximação universidade-escola básica foi de fundamental importância para que a reflexão sobre os problemas da educação básica fosse realizada com êxito. Nesse sentido, o Subprojeto Pibid Pedagogia Faec procurou focar seus objetivos no estudo e no desenvolvimento de práticas de aprimoramento do aprendizado da leitura e da escrita das crianças nas escolas.

A política de formação do Pibid incentivou a universidade a sair de seus muros, indo à escola, trazendo a escola para dentro da universidade, além de oportunizar diferentes olhares e diferentes práticas. Concordando com Lima (2001, p. 48-49):

Consideramos a troca de experiências um momento valioso de crescimento profissional. A necessária integração de docentes, que têm os mesmos interesses e as mesmas preocupações pedagógicas, podem se constituir de um espaço de construção coletiva, onde cada um aprende com o outro e procura compreender a experiência do seu companheiro, dentro do seu contexto e da sua realidade.

Evidencia-se, portanto, que o Pibid em sua trajetória no Subprojeto Pedagogia Faec preencheu uma lacuna antiga relacionada, em especial, à aproximação da realidade escolar, normalmen-

te vivida apenas nas disciplinas relacionadas ao estágio. Esse é um gargalo que ainda sobrevive e que o Pibid dinamizou mostrando a real necessidade da formação inicial ser realizada utilizando a escola como aprendizado prático e teórico.

### **Lições das experiências: a propósito das considerações finais**

As experiências de ensino e aprendizagem tratadas nesse texto apresentaram de forma sucinta o Pibid como política de formação inicial a futuros docentes. Escrever um texto dessa natureza representou para nós, professoras universitárias, que coordenamos as experiências acima descritas, um grande aprendizado.

Toda a trajetória do Pibid nos reafirmou que o ensinar se aprende no caminhar. Nesse sentido, aprendizados anteriores envolvendo crenças, valores, tipologias e outras características do ensinar no decurso dos tempos, se reinventam apontando novas direções do que ensinar e aprender. Assim, percebemos, com a experiência do Pibid, olhares diferentes e diversificados de entendimento do teórico-prático da formação dos licenciandos e das licenciandas.

A primeira experiência acima referida nos mostra um olhar diferente para entender a diferença. Falar de Educação Inclusiva no mundo excludente em que vivemos, é uma tarefa árdua e necessária diante da precariedade existente na formação inicial, além da situação de inclusão excludente dominante nas escolas de todo o Brasil. Mas, como uma janela no fim do túnel, a experiência de formação centrada na Educação Inclusiva realizada no Cecitec, por meio do Pibid Pedagogia, demonstrou que nem tudo está perdido, pois trouxe a prática das escolas envolvidas no Subprojeto importantes contribuições práticas e reflexivas.

Elaborar e executar o PPI foi de fundamental importância para a reflexão e as ações de planejamento necessárias ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelos BID com os alunos

PAEE nas ações do AEE. O entendimento nesse tipo de planejamento e ações de que as experiências com esses alunos deveriam ser olhadas pelas possibilidades e não pelas dificuldades e deficiências demonstrou atitudes inovadoras, pois apresentou práticas diferenciadas de condução do ensino direcionado aos alunos que apresentavam ritmo e estratégias de aprendizagem peculiares, visando a superação das dificuldades para acompanharem as atividades didático-pedagógicas.

Aprender com a experiência, além de motivador é desafiante. O fato de apenas alguns professores se dedicarem ao cuidado mais detalhado com os alunos PAEE comprova a necessidade de alternativas didáticas compreendidas pela comunidade escolar como um ensino mais apropriado aos alunos PAEE. Para isso, é importante uma sensibilização de todos os envolvidos na educação desses alunos a respeito das práticas pedagógicas inovadoras: professores, cuidadores, gestores, familiares, outros funcionários da escola.

Quanto mais envolvimento, engajamento da comunidade escolar, da sociedade como um todo, mais se identificará a Educação Inclusiva como uma atividade não isolada, entendendo-a como prática que deve ser assumida por todos. Pires (2015, p. 213) nos diz que,

Diversas possibilidades devem ser disponibilizadas para minimizar as ansiedades frente aos obstáculos que ainda enfrentam as pessoas com necessidades especiais. A promoção de reuniões com associações de pais, ou a estimulação para a criação de uma rede de apoio, de troca de experiências e de ajuda mútua são tarefas de todos, especialmente, do poder público, nas instâncias que o representam.

A experiência ratifica, portanto, a importância dos investimentos em formação inicial e continuada dos professores para

atuarem na escola, pois, cada vez mais, configura-se como um contexto atravessado por múltiplas referências, expectativas, motivações, relações e ações. Como responsáveis de todos os agentes educativos, também, devem ter a oportunidade de participar de processos formativos que ensejem estudos, reflexões, discussões e proposições sobre o assunto, considerando os desafios concretos da prática vivenciada nas escolas.

A segunda experiência descreve e comenta de forma breve como o Pibid se desenvolveu nas escolas parceiras. Relata a importância das atividades formadoras, realizadas no Subprojeto. O processo formativo do Pibid Pedagogia da Faec elaborou, executou e refletiu sobre todas as práticas formativas elencadas nesse texto. Desafios, dificuldades e possibilidades foram as palavras e ações corriqueiras no cotidiano das tarefas realizadas pelos bolsistas, sejam os licenciandos e as licenciandas, as professoras supervisoras e até mesmo as coordenadoras de área. Pois, boa parte das escolas ainda trabalha o ensino e a aprendizagem de forma monótona, pálida, ou seja, sem as cores necessárias para um maior envolvimento, engajamento dos alunos.

Na contramão, o Pibid se destacou trabalhando diferentes e diversas atividades que modificaram o cotidiano das escolas parceiras da universidade. As atividades realizadas foram fruto de um coletivo planejamento entre a escola e os objetivos do Subprojeto. Esse, tendo a preocupação principal de trabalhar os obstáculos que impedem o aprendizado da leitura e da escrita, lançou mão de todo seu potencial. Assim, as lições e os aprendizados foram substanciais. Desde o planejamento à execução das atividades propostas pelo Pibid, percebeu-se a importância e a necessidade urgente da realização de novas, diferentes e diversificadas práticas escolares no processo formativo dos licenciandos e das licenciandas. Também para Gomes e Monteiro (2005, p. 37),

Aprender é compreendido como um processo múltiplo, o que implica que deve haver também múltiplas formas de ensinar os conteúdos escolares. Assim sendo, avaliar esse processo exige múltiplas metodologias, próprias para cada situação de ensino-aprendizagem vivenciada (Gomes; Monteiro, 2005, p. 37).

Por meio dessa experiência, visualizamos o crescimento, o desenvolvimento e o interesse ou não pelo ser professor. Fica evidente que o trabalho teórico isolado da prática, como tem acontecido nos cursos de formação de professores, não deve mais continuar. O Pibid é uma política educacional que nos fez enxergar de modo nítido a urgência de se fazer ensino e aprendizagem utilizando a prática, porém refletindo sobre a própria prática. As oportunidades oferecidas para os licenciandos e as licenciandas nas escolas são reais, são elementos constitutivos de uma práxis educacional. Nesse processo, se aprende a ser professor, mesmo sabendo que a cada dia o professor se renova, porque precisa inventar e reinventar práticas e pensamentos que se aproximem das novas realidades.

Finalizando, é com alegria que nós, professoras universitárias, nos dispomos a escrever um pouco das experiências *pibidianas* vivenciadas, porque além de muitas lições aprendidas, nos direcionou a pensarmos mais e melhor sobre a prática educacional dos licenciandos e das licenciandas, pois entendemos que teoria e prática devem andar juntas, proporcionando práticas e pensamentos transformadores, com a exigência de que, políticas como a do Pibid não morram ou sejam fragilizadas como tem se desenhado na realidade atual. E no dizer de Freire (1996, p. 18),

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico,

necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 18).

Que as muitas e valiosas lições erigidas das experiências no Pibid fortaleçam nossa capacidade de esperar em favor de sua permanência e ampliação, integrando as inúmeras lutas que o tempo presente exige para defendermos a construção de uma educação pública, gratuita, laica, democrática e inclusiva.

## Referências

ABU-EL-HAJ, M. F. O que dizem os especialistas sobre o ensino e a formação do leitor no contexto escolar. In: ABU-EL-HAJ, M. F. *et al.* (org.). **A formação do leitor na escola pública**: discursos, práticas e percursos de leitura. Teresina: EDUFPI, 2013.

ARAUJO, L. T. **Universidade e Escola: contexto de formação e aprendizagem docente**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 4 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf). Acesso em: 4 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAMPANI, A. Educação contextualizada e protagonismo juvenil: uma contribuição ao processo formativo do Pibid/2009 da UVA. *In*: MAIA, A. G. B.; NASCIMENTO, E. S. **Iniciação à docência: concepções e práticas no Pibid/ UVA**. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

COSTA, M. M. Que diferença faz um chapéu! *In*: AMARILHA, M. (org.). **Educação e Leitura: redes de sentido**. Brasília: Liber Livro, 2010.

FRANCO, M. A. S. Em Foco: pesquisa-ação sobre a prática docente. **Educ. Pesquisa**. v. 31, n. 3, dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. M. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

LIMA, M. S. L. Estágio supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua. *In*: LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MAGALHÃES, A. F. S. *et al.* Ludicidade na aquisição e vivências num Programa de Iniciação à Docência - Pibid. *In*: PAULA JR, F. V.; TOMÁS, M. E.; ALBUQUERQUE, F. G.; BENTO, F. F. (org.). **Memoriação: experiência pibidiana**. Fortaleza: Premius, 2013.

MENDES, M. L.; SILVA, F. C. T.; PLETSH, M. D. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 255-265, 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2969>. Acesso em: 4 mar. 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, A. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. *In*: MENDES, E.; ALMEIDA, M. (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 141-156.

PIRES, I. M. M. P. Relações familiares no processo de educação especial. *In*: SANTOS, G. C. S. **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SANTOS, G. C. S. Currículo: questões para o debate. *In*: SANTOS, G. M. S. *et al.* **Inclusão**: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIANNA, H. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. t. 5. Madrid: Visor, 1997.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I.. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

## **5 Experiências vivenciadas no subprojeto de Química no Pibid e suas contribuições na formação docente**

*Ana Lucia Rodrigues da Silva*

*Ednilza Maria Anastácio Feitosa*

*Josália Liberato Rebouças Menezes*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Química orientam uma formação pautada em um currículo aberto e flexível, designando o espaço de aprendizagem do educando como algo dinâmico. Colaborando para que instituições, docentes e alunos passem a adotar uma nova postura, o Parecer nº 1.303/2001-CNE/CES (Brasil, 2001) sinaliza atitudes que promovam um ensino mais flexível, se opondo ao ensino tradicional de Química (Romero; Maia; Farias, 2013). O ensino tradicional merece muitas críticas, pois se refere à ação passiva do aprendiz que frequentemente é tratado como mero ouvinte das informações que o professor expõe. Tais informações, quase sempre, não se relacionam aos conhecimentos que os estudantes já possuem e construíram ao longo de sua vida. E quando não há relação entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele está aprendendo, a aprendizagem não é significativa (Santos; Nagashima, 2017).

É fundamental que os cursos de licenciatura forneçam condições para que futuros docentes experimentem ideias e propostas diferenciadas, buscando inovação e evitando-se o ensino focado somente na transmissão de conhecimentos. Desta forma, projetos educacionais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) buscam avanços na formação de professores de Química para atuar na Educação Básica, incorpo-

rando princípios que favoreçam práticas contextualizadas, transformadoras do modo de pensar e fazer o ensino de Química no atual contexto escolar (Romero; Maia; Farias, 2013).

Buscando ações que promovam a melhoria na formação docente de graduandos dos cursos de Licenciatura em Química, a Universidade Estadual do Ceará (Uece) aderiu ao Pibid, nos seus diversos *campi*, dispondo aos discentes do interior do estado a oportunidade de participarem do projeto. O Pibid/Química/Uece foi desenvolvido nos *campi* de Crateús (Faec), Itapipoca (Facedi) e Quixadá (Feclesc).

Na Faculdade de Educação de Crateús (Faec), o programa, com vigência de 2014 a 2018, contou com 1 coordenadora de área, 2 professores supervisores e 46 bolsistas de iniciação à docência (ID) atuando em duas escolas parceiras, a saber, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Lourenço Filho e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Lions Club.

Na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), o programa também durou de 2014 a 2018 e nesse período envolveu um total 61 bolsistas ID participantes, 5 professores supervisores e 2 coordenadores de área. Os bolsistas ID foram distribuídos em três escolas, todas na sede do município, mas com atividades em escola-extensão nos distritos de Calugi e Barrento. Das três escolas, um núcleo atuou na Escola Estadual de Educação Profissional Rita Aguiar Barbosa; outro, na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cel. Murilo Serpa; e o terceiro, na Escola de Ensino Médio Joaquim Magalhães.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) participou do Pibid/Química, no período de 2011-2013 e de 2014-2018. Durante o período de 2014 a 2018, contou com 57 bolsistas ID, 3 supervisores e 2 coordenadores de área que atenderam três escolas do Município de Quixadá-CE. As escolas

selecionadas a participarem do programa foram: Escola Estadual de Educação Profissional Maria Cavalcante Costa, Escola de Ensino Médio Governador César Cals de Oliveira Filho e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Coronel Virgílio Távora.

Os bolsistas ID foram distribuídos nas escolas participantes em sistema de rodízio, onde os licenciandos participavam da rotina da escola, mediante orientação do professor supervisor durante o período estipulado de um ano. Após este período, os estudantes eram trocados de escola, para que pudessem ter vivências diferenciadas e conhecessem os métodos de ensino utilizados em cada instituição parceira do Projeto. Os bolsistas ID deveriam participar da rotina da escola e do professor supervisor, na ministração de aulas de Química, além de contribuir com atividades direcionadas ao desenvolvimento de expertises atribuídos pelo Projeto Institucional, através da orientação dos coordenadores de área.

No início do projeto, os licenciandos tiveram contato com os documentos da escola em que iniciaram os trabalhos, tais como: Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular da disciplina de Química, Plano de Trabalho Docente, livros de chamada e nota, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Os bolsistas ID também participavam de reuniões, conselhos de classe e semana pedagógica para os professores, oferecida pela escola. Essas tarefas se mostraram importantes para que os acadêmicos tivessem uma noção integral da escola e pudessem compreender a amplitude do espaço escolar, a qual eles não possuíam como apenas alunos na Educação Básica.

Após conhecerem a escola onde o trabalho seria desenvolvido, tiveram início as atividades de observação, para as quais foram elaborados relatórios descritivo-reflexivos sobre as atividades vivenciadas, seguido de regências e monitorias em algumas aulas,

cujos planos de aula do conteúdo abordado foram desenvolvidos com o auxílio do professor supervisor e do coordenador de área. Em seguida, os bolsistas ID foram estimulados a desenvolverem pequenos projetos, como oficinas, seminários e atividades lúdicas que colaborassem na aprendizagem da disciplina de Química.

Todas estas atividades eram registradas e discutidas, e sob orientação dos professores supervisores e coordenadores de área, algumas foram utilizadas na elaboração de monografias, resumos e artigos que foram apresentados em eventos científicos. Dentro deste contexto, este trabalho pretende descrever as experiências dos subprojetos de Química do Pibid/Uece nos *campi* Crateús, Itapipoca e Quixadá, por meio dos relatos destas atividades, bem como mostrar as contribuições da participação no Pibid para formação inicial docente em Química na percepção dos bolsistas ID.

### **Considerações sobre formação docente no âmbito do Pibid**

A formação de professores começa com estudos teóricos com base em textos produzidos por educadores e pesquisadores da área de formação docente. Nos subprojetos Pibid/Química, muitos desses autores foram consultados, em especial Antônio Nóvoa e Tardif, quando se discutiu a formação inicial de professores, além de vários outros que contribuíram com seus relatos de experiências em formação de professores dentro do Pibid.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (2009) defende a necessidade de uma formação construída dentro da profissão. Ainda de acordo com o autor, há cinco características que devem ser intrínsecas à formação docente: o conhecimento daquilo que se ensina; o desenvolvimento de uma cultura profissional em que se aprende com a prática dos professores mais experientes; a abordagem pedagógica do que se ensina; o trabalho em equipe; e o compromisso social que vai além dos conteúdos a serem ensina-

dos (Nóvoa, 2009). O desenvolvimento de uma cultura profissional ocorre na escola, onde os saberes experienciais descritos por Tardif são adquiridos, pois “a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre o aprendiz e um trabalhador experiente” (Tardif, 2002, p. 57).

A finalidade do Pibid quando surgiu em 2009 era aprimorar a qualidade da formação docente contribuindo para a elevação da qualidade da Educação Básica (Locatelli, 2018). Esse aprimorar passa tanto pela inserção do licenciando no cotidiano da escola, quanto na mobilização do professor da Educação Básica como coformador (Brasil, 2009). Esta abordagem de formação é muito parecida com o que defende Nóvoa, Nascimento e Reis (2017) entre outros pesquisadores em formação de professores, que consideram a dimensão prática muito importante para a formação docente, o que também é feita na escola. Como diz Locatelli (2018, p. 313),

É importante reconhecer também que a experiência do Pibid tem permitido o desenvolvimento da formação docente, principalmente em dois importantes aspectos: no que se refere à ampliação da relação entre o estudante de licenciatura e a escola e no despertar de grupos de pesquisa e reflexões, geradas nas experiências singulares dos sujeitos envolvidos no interior das universidades, provocando importantes debates e aprendizados para a área.

Na escola, reconhecido como espaço de formação docente, o bolsista ID desenvolve diversas atividades que são depois, na universidade, discutidas e refletidas à luz de teorias de ensino e aprendizagem. É na escola, também, que os saberes experienciais descritos por Tardif (2002) são adquiridos. Além disso, a possibilidade do conhecimento prévio do campo de atuação pelos professores em formação, juntamente à integração entre os professores

que atuam na escola e os professores da instituição de formação docente, torna o Pibid um diferencial na formação de professores (Braibante; Wollmann, 2012).

Dentre as atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid/Química dentro da escola, destacam-se a experimentação, o uso de metodologias de ensino e a prática de regência. A experimentação talvez seja a atividade mais realizada pelos bolsistas ID dentro do Pibid (Amaral, 2012). Isso se deve, segundo a autora, ao fato de que boa parte dos bolsistas reconhecem sua importância para a aprendizagem e, também, porque tiveram pouco acesso a aulas experimentais no ensino básico. As aulas experimentais não são realizadas apenas nos laboratórios, mas alguns experimentos podem ser realizados na sala de aula e muitas vezes de forma contextualizada (Braibante; Wollmann, 2012). As atividades experimentais servem como oportunidade para fazer o aluno pensar, refletir e dar significado ao que se está aprendendo em sala de aula (Baratieri *et al.*, 2008).

O período de participação do projeto é também um período de experimentação de metodologias de ensino que facilitam o processo de ensino e de aprendizagem em Química. As oficinas temáticas (Braibante; Wollmann, 2012), a construção de objetos didáticos (Araújo *et al.*, 2016), a elaboração de materiais e estratégias didáticas e sua aplicação, as monitorias, as palestras, o trabalho com projetos de ensino e pesquisa (Paneago, 2016) são exemplos destas atividades. Todas essas experiências contribuem para que o bolsista possa articular, pensar e dialogar com sua prática com as teorias da educação abordadas nas aulas de didática e os conceitos químicos que serão abordados nas aulas específicas, mostrando ao licenciando a importância de se considerar a perspectiva pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de Química (Stanzani; Broietti; Passos, 2012).

As contribuições do Pibid para a formação inicial de professores de Química são inúmeras e algumas são descritas por Stanzani, Broietti e Passos (2012). Segundo os autores, o programa é responsável por despertar no licenciando o interesse pela docência, principalmente naqueles que entraram no curso de licenciatura por falta de opção ou como trampolim para outro curso. É através do Pibid que o bolsista “passa a perceber as problemáticas relacionadas à formação docente na prática” (Stanzani; Broietti; Passos, 2012, p. 214), e as experiências vivenciadas colaboram para que o futuro docente se sinta motivado a exercer a profissão pensando nas implicações e nas contribuições de sua prática para o ensino de Química.

### **Caminho metodológico**

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi usada a estratégia metodológica de análise documental, que segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), consiste em analisar documentos que ainda não passaram por nenhum tratamento analítico. A abordagem é de natureza qualitativa, que de acordo com Mól (2017), tem como foco compreender os significados dos fenômenos a partir de quem os vivencia, no nosso caso, os bolsistas ID, considerando tempos e espaços de atuações e reflexões.

Os documentos aqui utilizados como instrumentos de coleta foram 10 resumos de trabalhos apresentados na Semana Universitária da Uece entre 2014 e 2018, um artigo apresentado em evento internacional e 5 monografias cujo objeto de pesquisa estava diretamente relacionado a uma experiência vivenciada no Pibid ou a uma pesquisa sobre a contribuição da participação no programa na formação docente.

Estes trabalhos foram analisados e alocados em cinco grupos de contribuição à formação docente de acordo com a temática abordada nos trabalhos pesquisados: Contribuição do exercício da

leitura; Contribuição das práticas de experimentação; Contribuição das propostas inovadoras no Ensino de Química; Contribuição das práticas de regência; e Contribuição do subprojeto Pibid/Química na formação inicial de professores de Química da Uece.

### **Contribuição do exercício da leitura na formação docente**

O hábito da leitura é essencial para todos os profissionais em qualquer área, mas para futuros professores e docentes atuantes é algo ímpar. Para os alunos de Licenciatura, ler contribui muito em sua formação acadêmica, o ajuda a fazer suas pesquisas, a redigir seus trabalhos, a melhorar seu vocabulário, além de ajudá-lo a desenvolver outras habilidades. O professor que pratica a leitura com frequência está em constante formação, pois ele deve atualizar-se sobre sua profissão, além de incentivar seus alunos a lerem e a se tornarem mais críticos.

Neste contexto e atendendo à Portaria nº 96/2013 - Capes, a proposta institucional do Pibid/Uece, os subprojetos de Química adotaram estratégias e uma série de atividades para desenvolver habilidades nos bolsistas ID, como a leitura e a escrita, com o intuito de melhorar a comunicação e o domínio da língua portuguesa dos futuros docentes.

Em uma ação denominada “O que estou lendo?”, realizada no subprojeto de Química da Faec, foi proposto em sua primeira fase, que cada bolsista ID fizesse a leitura de um livro de sua preferência entre abril e junho de 2014, sugerindo-se que não fosse livro técnico ou relacionado ao curso de graduação. Após esta leitura fruitiva, cada bolsista ID elaborou uma resenha sobre o que leram e socializaram com os demais colegas pibidianos, supervisores e coordenadora de área. A partir da análise geral das resenhas, observaram-se produções textuais com boa coesão, embora houvesse erros gramaticais nos textos de alguns bolsistas.

A grande maioria mostrou-se motivada em relação às leituras realizadas, o que foi um aspecto positivo para a continuidade da ação, cuja segunda fase seria a leitura de livros e artigos sobre a prática docente como instrumento de estudo e discussão, ocorrida de forma contínua durante toda a vigência do Programa.

Diante do exposto, objetivou-se analisar a percepção dos bolsistas ID do subprojeto Pibid/Química/Faec sobre a ação “O que estou lendo?” e observar quais as contribuições desta ação para a formação docente dos pibidianos (Gomes, 2015). Partiu-se então para uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado que foi aplicado aos 19 bolsistas ID do Programa. Para preservar suas identidades, os bolsistas ID foram identificados aqui pelos códigos B1 a B19.

Ao serem indagados sobre sua relação com a leitura, todos os bolsistas ID afirmaram que gostavam de ler. Dos respondentes, 14 bolsistas preferiam ler livros (não especificando versão impressa, *e-book* ou gênero), 1 bolsista tinha preferência por jornais, 1 bolsista por revistas, 2 bolsistas optaram por artigos e 1 bolsista preferia *websites*. Do total, 18 bolsistas leram a versão impressa, enquanto apenas 1 leu a versão na forma de *e-book* na primeira fase de execução da ação.

O Quadro a seguir apresenta um comparativo entre a quantidade de livros lidos por ano pelos bolsistas ID antes e após a execução da Ação “O que estou lendo?”.

**Quadro 1 – Livros lidos por bolsistas ID**

<b>Nº de livros por ano</b>	<b>1 a 3</b>	<b>3 a 6</b>	<b>6 ou mais</b>	<b>Nenhum</b>
<b>Antes da Ação</b>	15 Bolsistas	1 Bolsista	1 Bolsista	2 Bolsista
<b>Após 1 ano da execução da Ação</b>	11 bolsistas	3 bolsistas	2 bolsistas	3 bolsistas

Fonte: Elaboração própria.

Analisando-se os resultados, observa-se que os bolsistas ID passaram a ler mais livros após a primeira fase da ação. O número de alunos que liam de 3 a 6 livros triplicou, enquanto os que liam 6 ou mais livros duplicou. Esses dados corroboram com o fato de que a ação contribuiu e os estimulou ao hábito da leitura. Vale salientar que a quantidade de bolsistas ID que não leram livro algum após a primeira fase da ação aumentou discretamente. No entanto, como esta ação era contínua, foi possível propor mecanismos para o seu fortalecimento durante a vigência do Programa.

Em relação à dificuldade em escrever a resenha solicitada ao final da primeira fase da ação, 10 bolsistas ID não tiveram dificuldade em fazer a produção textual, enquanto 8 afirmaram ter tido relativa dificuldade, justificando que não tinham o hábito de produzir textos com frequência e 1 bolsista teve grande dificuldade em preparar o texto, principalmente “[...] na questão de lembrar o conteúdo já lido no livro [...], o que levou a lê-lo novamente, já que demora um certo período de tempo para finalização total da discursão (*sic*) [...]” (B1). Portanto, sua dificuldade foi em relação a lembrar do conteúdo principal do que leu para escrever em seguida.

Quase todos os bolsistas ID (18) afirmaram que a ação os estimulava a fazer leituras de outros gêneros, como artigos científicos, trabalhos e livros de nível acadêmico, enquanto apenas 1 respondeu que a ação não o estimulava a fazer esse tipo de leitura, no entanto, este não apresentou justificativa.

Também foi solicitado aos bolsistas ID que relatassem as contribuições da ação contínua “O que estou lendo?” para a sua formação acadêmica e como futuro professor. Alguns dos relatos obtidos estão a seguir:

A partir da ação consegui competências como: agilidade na leitura, melhoria na escrita, novas ideias. [...] a leitura [...] possibilitada pela ação me ajudou na concepção de novos conhecimentos, principalmente voltados para a formação acadêmica [...] (B2).

[...] sem dúvidas, esta ação contribui significativamente para a formação acadêmica e profissional. Pois o hábito da leitura melhora bastante o vocabulário e a escrita. Um futuro professor deve se expressar bem diante das pessoas. A ação “O que estou lendo?” ajuda os discentes [...] trabalhar a oralidade e a escrita, que são importantes [...] (B3).

Ação como esta, além de instigar [...] a ler mais, de forma que a leitura esteja colocada no cotidiano, ainda ajuda melhorar o vocabulário e a escrita. Porque a partir da leitura podemos fazer produções textuais melhores, e isso é fundamental na futura profissão (B5).

Ação semelhante, mas com pequenas variações, foi realizada no subprojeto de Química da Feclesc, a fim de contribuir para a valorização da leitura e escrita. Inicialmente, propôs-se que cada bolsista deveria adotar a leitura de um livro não didático a cada trimestre. Desta leitura, deveria ser feita uma resenha para a socialização do conteúdo da literatura utilizada com os colegas. Com esta ação realizada durante todo o projeto Pibid (2014-2018), verificou-se que os bolsistas ID, que anteriormente eram resistentes à atividade, apresentaram-se envolvidos pela leitura e melhoraram significativamente a forma como se expressavam e escreviam seus relatórios.

Durante a atividade de observação e regência, nas escolas parceiras do subprojeto, o bolsista escrevia relatórios descritivos-reflexivos sobre a atividade desenvolvida. Isto estimulou a escrita como um todo, desde o cuidado na estruturação de ideias até a ortografia correta das palavras.

Outra ação realizada neste subprojeto foi a leitura de artigos científicos na área de educação e ensino de Química, que tinham como objetivo, além do desenvolvimento da leitura e escrita, a produção técnico-científica. Nesta ação foi proposto que cada grupo de três alunos pesquisasse um artigo na área determinada, fizesse a leitura e um resumo do artigo e de sua referência bibliográfica e apresentasse aos colegas na forma de seminário. Desta ação resultaram projetos de pesquisas que foram realizados nas escolas parceiras e apresentados em eventos, como a Semana Universitária da Uece e outros.

Desta forma, verificamos através destas ações desenvolvidas nos subprojetos de Química, que ao estimular os bolsistas ID à leitura, obtivemos, também, melhoria na ortografia e desenvolvimento de ideias e de redação textual, que foi utilizada durante a produção escrita dos próprios relatórios, projetos, artigos e monografias, realizadas por eles. As atividades também incentivaram os estudantes a se expressarem melhor, se socializarem e trabalharem em grupo, ou seja, propiciaram o desenvolvimento de habilidades importantes para um futuro professor.

### **Contribuição das práticas de experimentação na formação docente**

Uma das possibilidades, dentre várias que se tem discutido, para a aprendizagem significativa dos conteúdos de Química é o uso de temas do cotidiano para o desenvolvimento do conhecimento químico em sala de aula, ou seja, um ensino mais contextualizado que faça parte do dia a dia do aluno e possa ser abordado de forma que o ajude a entender os fenômenos químicos que ocorrem em seu meio. Contextualizar significa abordar o tema de forma a identificar na teoria, ou naquilo que se pretende ensinar, a situação ou o contexto no qual o aluno está inserido, ou

seja, deve-se estabelecer uma relação entre o que o aluno aprende na escola e sua vida, fazendo com que a aprendizagem tenha significado e seja relevante ao aluno (Tussi, 2013). A contextualização dos conteúdos de Química pode ser feita nas aulas expositivas dialogadas, utilizando materiais suplementares como notícias de jornais e vídeos, e, também, através de atividades experimentais.

Dentre as ações planejadas na formação docente, buscou-se no Pibid trabalhar os conteúdos de forma contextualizada e prática, utilizando contextos atuais e experimentos com materiais de fácil acesso. As ações foram planejadas na forma de projetos, nos quais, o aluno bolsista do Programa deveria buscar ações que promovessem a contextualização do tema abordado na disciplina de Química. Com a temática escolhida, ele deveria: justificar a proposta; fazer um levantamento bibliográfico; propor uma ação; e fazer o levantamento de dados. Levando em consideração que as etapas anteriores estão atreladas a uma atividade de pesquisa, algumas intervenções se desenvolveram em trabalhos de conclusão de curso (TCC) ou artigos para eventos acadêmicos.

Observando as aulas das escolas parceiras em Quixadá e conversando com os professores destas, identificamos que os alunos da escola do 2º ano do Ensino Médio tinham grande dificuldade em compreender os conceitos de ebulioscopia, tonoscopia, crioscopia e osmoscopia, relacionados ao conteúdo de propriedades coligativas (Barreto, 2016). Foi preparada, então, uma aula teórica complementar e uma atividade prática, respectivamente, na sala e no laboratório, para alunos que participavam do projeto no contraturno. Participou deste projeto um total de 68 alunos.

Foram elaborados experimentos de fácil acesso, exemplificando, na prática, os conceitos a serem aprendidos. Os alunos participaram de uma pesquisa, através de questionários, antes e após a realização das atividades práticas. Foram orientados na

elaboração de um relatório sobre a atividade experimental, para registrar suas aprendizagens, cálculos necessários e dificuldades, de forma a avaliar não só a aprendizagem, mas, principalmente, dar subsídios para refletir se o planejamento metodológico da aula experimental teria sido satisfatório ou não.

Os dados levantados através dos questionários revelaram que a maioria dos alunos (40) afirmou possuir alguma dificuldade de aprendizagem na disciplina de Química. No entanto, apesar desta dificuldade, os alunos ganharam mais interesse por ela, após a realização da atividade prática, visto que no quesito “gostaria de mais aulas práticas”, quase todos os alunos (67) afirmaram que gostariam que a disciplina de Química tivesse mais aulas práticas ainda; e 56 alunos relataram que tiveram melhor compreensão do assunto abordado na disciplina após a aula prática.

As maiores dificuldades nos experimentos relatadas pelos participantes foram os experimentos que precisavam de cálculos matemáticos. Percebe-se, aqui, a importância da interdisciplinaridade entre as Ciências da Natureza para promover o melhor aprendizado por parte dos alunos. Ao acrescentar o relatório, como atividade a ser desenvolvida pelos alunos após o experimento, notamos que foi favorecida não só a aprendizagem e compreensão do assunto, mas, principalmente, a atenção dos alunos e o estímulo à produção científica.

É importante registrar que os discentes possuem acesso às aulas práticas, porém sem muita frequência. Isto pode resultar na dificuldade de compreensão de alguns conteúdos ou até mesmo na falta de interesse pela disciplina. A inserção de um maior número de aulas práticas complementa a aprendizagem do estudante, a curiosidade e a construção de conhecimento, através das conclusões científicas que eles observam durante o experimento.

A desenvoltura dos alunos, praticando as suas habilidades e criando uma nova relação com a disciplina, adquirindo um novo comportamento e aprendizagem são as grandes vantagens da atividade experimental em aulas de Química. Sendo assim, ficou evidente que a prática experimental pode ser mais explorada, mas não de forma aleatória; deve haver um objetivo, um bom planejamento e uma reflexão para que haja aprendizagem.

A experimentação não está restrita a aulas práticas de laboratório, portanto, durante o projeto, outras formas de experimentação foram elaboradas de forma a contribuir com a aprendizagem. Um exemplo foi a construção de uma maquete para simulação do processo de tratamento da água (Macêdo, 2018). Esta maquete foi construída por um grupo de alunos (15) do 1º ano do Ensino Médio ao estudar o conteúdo “Substâncias, misturas e métodos de separação de misturas” e o texto “O estudo sobre a importância do tratamento da água”, na unidade “Química no Cotidiano” (Lisboa *et al.*, 2013).

Da construção da maquete seguiu-se uma visita a estação de tratamento de água do município, para que os alunos vissem na prática, como a água que chegava a suas casas era tratada. Os discentes, seguindo um processo de filtração simples, desenvolveram, sob orientação do bolsista do Pibid, a construção de uma maquete representando uma miniestação de tratamento da água, dando ênfase ao processo de clarificação dela. Durante as aulas práticas no laboratório da escola, os alunos construíram, também, uma maquete com materiais de fácil acesso, representando as etapas de floculação, decantação e filtração, utilizadas durante o tratamento da água potável. A maquete foi exposta ao público na Feira de Ciências e Cultura da escola, socializando os conhecimentos adquiridos com todos os que fazem parte da comunidade escolar e, também, com a comunidade local.

A realização de oficinas foi outra estratégia de experimentação utilizada pelos bolsistas. Em uma das propostas abordou-se a Química dos Alimentos (Paulo; Gomes; Menezes, 2015). Esta oficina contou com a participação de 25 alunos do 1º ano do Ensino Médio e era realizada a cada 15 dias. A oficina abordou as temáticas: carboidratos, vitaminas e aminoácidos e proteínas, contando com experimentos simples sobre cada tema. Os bolsistas aplicaram questionários diagnósticos antes e depois das oficinas e conseguiram verificar que a maioria dos alunos conseguiu compreender os conceitos abordados nelas.

A contextualização tornou-se uma ferramenta que nos permitiu mostrar como a disciplina de Química é importante, e que está presente em muitas coisas em nosso cotidiano. Assim, pôde-se perceber de forma prática, vivenciada pela contextualização dos temas abordados, que as atividades interventivas são muito importantes no processo de ensino na disciplina de Química.

### **Contribuição das propostas inovadoras no ensino de Química para a formação docente**

Atividades diferenciadas foram propostas durante o Pibid com o intuito de estimular a criação e produção de ações inovadoras, por parte dos alunos bolsistas, que estimulassem a curiosidade e aprendizagem dos alunos das escolas parceiras do Programa.

Uma forma muito eficiente de mobilizar a escola, compartilhar conhecimentos e praticá-los é por meio da realização de eventos científicos no local. Assim, a EEFM Lourenço Filho, em parceria com o Pibid/Química do núcleo da Faec, realizou uma mostra científica, com o tema “Olhar Científico: a Água em Foco”, na qual cada um dos bolsistas ID do Pibid que atua diretamente na escola ficou responsável por uma turma do Ensino Médio, além da formação de uma turma exclusivamente composta por alunos surdos (Canuto *et al.*, 2015).

Nesta atividade se procurou mostrar a potencialidade dos alunos surdos, quando instigados a desenvolver seus talentos, além de apresentar ao público, por meio da linguagem de sinais, todo o processo de purificação da água que chega as nossas casas. Os alunos não ouvintes também participaram de uma aula de campo na Estação de Tratamento de Água (ETA) de Crateús. A aula de campo é outra estratégia de estimular o interesse pelo ensino de Química. A exposição de trabalhos em eventos científicos, dentro das escolas, também contribuiu para que os bolsistas ID compreendessem a necessidade e trabalhassem formas de inclusão de alunos com necessidades diferenciadas.

Outra ação desenvolvida pelo Pibid/Química da Faec foi o Cinequímica, que tinha como objetivos promover e incentivar a apropriação do conhecimento por meio da linguagem audiovisual. A metodologia consistia na reprodução de filmes e séries em ambas as escolas parceiras, abrangendo os conteúdos de Química, Física, Biologia e/ou Tecnologia, de forma diferenciada, os quais eram exibidos no contraturno dos alunos do Ensino Fundamental (9º ano) e Médio (1º, 2º e 3º ano), uma vez por semana. A ação foi executada pelos bolsistas ID sob a orientação dos supervisores e após cada exibição era realizada uma ampla discussão com os sujeitos envolvidos, visando à interdisciplinaridade das áreas (Araújo, C. *et al.*, 2015; Azevedo *et al.*, 2015).

Observamos a total aprovação por parte do público-alvo, oportunizando aos discentes uma visão aplicada dos conteúdos vistos em sala de aula, bem como proporcionando aos bolsistas ID uma inserção ao ambiente escolar onde, futuramente, atuarão como profissionais de educação e, sobretudo, uma reflexão sobre os valores pedagógicos agregados à ação executada. Ressaltamos, também, a necessidade do debate, pois o conhecimento dos conteúdos supracitados e outros implícitos em apresentações cinematográficas nem sempre são de fácil percepção, havendo a

necessidade de uma posterior discussão sobre o tema abordado, culminando com a relação direta destes com os conteúdos trazidos nos livros didáticos.

Portanto, a utilização do Cinequímica como metodologia diferenciada de ensino promoveu e incentivou a disseminação do conhecimento e da cultura científica por meio da linguagem audiovisual. Vale ainda mencionar que fatos importantes da ciência e da tecnologia foram apresentados de forma clara, atraente e como entretenimento cultural. Os filmes exploravam temas transversais relacionados à Química e a outras disciplinas, de modo a facilitar a abordagem da contextualização e da interdisciplinaridade.

### **Contribuição das práticas de regência para a formação docente**

Entre todas as atividades realizadas pelos bolsistas ID, talvez a regência seja a que mais contribui para a preparação profissional docente. A regência se caracteriza como um conjunto de práticas realizadas pelo professor que vai muito além da aula propriamente dita. A regência inclui o planejamento da abordagem de um conteúdo, a elaboração de materiais utilizados tanto na abordagem quanto na avaliação da aprendizagem do conteúdo abordado. Os bolsistas nos três núcleos do subprojeto Pibid (Facedi, Faec, Feclesc) tiveram a oportunidade de experimentar esta prática e de compartilhar estas vivências.

A prática da regência no núcleo Facedi teve início com a observação de aulas, tanto do professor supervisor quanto de outros professores de Química. O objetivo foi conhecer a metodologia de ensino dos professores e como estas impactavam na participação dos alunos e na aprendizagem dos conteúdos. A partir das observações da sequência dos conteúdos a serem trabalhados, os

bolsistas elaboram as aulas que iriam ministrar. Estas aulas incluía três grupos: aulas expositivas dialogadas nas turmas regulares; aulas de acompanhamento a alunos com dificuldade de aprendizagem, também chamada nas escolas de monitoria; e as aulas nas turmas de progressão (alunos em regime de dependência de um ou mais componentes curriculares da série cursada no período letivo anterior e para a qual não se obteve aprovação) (Alves; Magalhães; Feitosa, 2017).

O pensar em metodologias diferentes para as aulas surgiu a partir de uma pesquisa anterior com alunos do 3º ano de uma das escolas parceiras (Oliveira *et al.*, 2015). Com a análise dos dados, foi constatado que, de modo geral, os alunos consideraram a formação dos professores de Química adequada em relação ao domínio dos conteúdos, porém os estudantes sentiram durante o Ensino Médio a necessidade de um ensino mais diversificado, que ultrapassasse os limites da sala de aula, um ensino que envolvesse pesquisas de campo, realização de práticas laboratoriais e uma contextualização dos conteúdos com o seu cotidiano.

Para as aulas expositivas dialogadas, os bolsistas resolveram elaborar materiais para flexibilizar a dinâmica destas aulas. Um exemplo foi o uso de palavras cruzadas (Dourado *et al.*, 2015), elaboradas em tamanho grande, abordando o conteúdo de cinética e equilíbrio químico. Durante a execução da atividade em sala de aula com os alunos, percebeu-se o interesse e a vontade dos alunos em responder às questões propostas. Os alunos usaram o livro didático e o caderno como ferramentas de pesquisa para auxiliarem na resolução das questões. Durante aplicação houve um aumento na interação entre os alunos na tentativa de solucionar as palavras cruzadas. Também se notou uma maior interação entre estes alunos, o professor e os bolsistas do Pibid que aplicaram a ferramenta lúdica.

Outra metodologia utilizada foi a aprendizagem cooperativa (Sousa *et al.*, 2015). Nesta metodologia os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos, com papéis previamente definidos, trocando conhecimentos e compartilhando materiais. Os alunos eram levados a reconhecer que eram responsáveis não somente por sua aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos colegas. Além disso, os alunos eram orientados a realizarem a tarefa sem uma supervisão direta e imediata do professor. Após vivenciar essa metodologia, os bolsistas puderam concluir que a aprendizagem cooperativa constitui um método de ensino e aprendizagem que é capaz de desenvolver competências e habilidades as quais possibilita aos alunos realizarem uma aprendizagem significativa.

A prática docente no núcleo da Faec iniciou-se de forma semelhante ao da Facedi: após observações e reuniões periódicas com os supervisores, foram traçadas estratégias para a realização de regências, tanto para as turmas regulares quanto para os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem nas três séries do Ensino Médio, com o intuito de fortalecer o aprendizado dos alunos dos conteúdos abordados pelos professores das escolas parceiras.

Uma das metodologias empregadas foi o PIBIQUEM (pibidianos na Química do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Almeida *et al.*, 2015), cujo objetivo era desenvolver competências e habilidades nos estudantes das turmas do 3º ano do Ensino Médio de modo a sanarem dúvidas referentes a assuntos abordados no Enem. Os bolsistas ID eram divididos em duplas para planejamento e execução das aulas que ocorriam uma vez por semana, no contraturno, e contemplavam conteúdos e questões de edições anteriores do Enem. Ademais, eram trabalhados exemplos práticos, dando alusão ao cotidiano do aluno, assim como ocorre comumente nas questões do exame. Portanto, várias competências foram

desenvolvidas nos alunos a partir desta ação como, por exemplo, a capacidade de solucionar questões complexas com abordagens cotidianas, presentes tanto no Enem quanto em outros processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior. Com a discussão das questões nesta ação, os bolsistas conseguiram dialogar, contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem dos discentes, bem como fortaleceram sua formação como futuros docentes.

Outra metodologia utilizada e que se mostrou atrativa para os alunos das escolas parceiras foi a utilização de paródias abordando alguns conteúdos de Química (Xavier *et al.*, 2015; Araújo, D. *et al.*, 2015). O objetivo foi utilizar a música em forma de paródia como ferramenta pedagógica e lúdica para tratar de alguns conteúdos. Dentre os assuntos abordados, citamos o conteúdo de modelos atômicos e de termoquímica, com os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, respectivamente. De acordo com a orientação dos supervisores, as paródias foram compostas extraindo-se a melodia das músicas *Sweet Child O' Mine*, da banda Guns N' Roses, e *Meteoro da paixão*, do cantor Luan Santana, para os conteúdos de modelos atômicos e termoquímica, respectivamente. As letras das paródias foram escritas e tocadas no violão pelos bolsistas ID, sendo apresentadas em sala de aula, após o estudo de cada conteúdo nas respectivas turmas.

Para avaliar a metodologia, foram aplicados instrumentais de coleta de dados com uma abordagem qualitativa a todos os participantes. A partir da análise dos resultados, observamos que cerca de 80% dos alunos afirmaram que a metodologia havia sido inédita, enquanto quase a totalidade afirmou que as paródias despertaram o interesse pelos conteúdos abordados, destacando-se uma maior facilidade em sua compreensão, tornando as aulas produtivas, além de quererem mais aulas utilizando músicas. Portanto, a música pode ser um elemento motivador e facilitador

do processo de ensino e aprendizagem nos conteúdos de Química e seu caráter lúdico proporcionou um amplo envolvimento dos alunos durante as aulas.

Na Feclesc, uma das estratégias de regência utilizada foi o grupo de estudo (Silva *et al.*, 2015). Este grupo era formado por 15 alunos de 1º ano que se reuniam com os bolsistas no contraturno para aprofundar a aprendizagem de conteúdos sobre composição e transformação dos sistemas materiais, ligações químicas e estrutura atômica. Os bolsistas utilizavam além da aula expositiva dialogada, experimentos simples que ajudavam na consolidação dos conceitos que eram considerados pelos alunos como os de maior dificuldade de aprendizagem.

Observou-se durante o desenvolvimento das ações do grupo de estudos que os alunos obtiveram uma melhoria na aprendizagem dos conteúdos, avaliando os discentes através de atividades dinâmicas, como perguntas sorteadas relacionadas aos temas estudados, em que a maioria conseguiu resolver as questões com facilidade. Verificamos, então, o quanto é importante inserir atividades diferenciadas na rotina dos discentes, de forma a envolvê-los em uma aprendizagem dinâmica e constante. Para os bolsistas, essa experiência vivenciada foi de suma importância, pois promoveu desenvolvimento através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática, a integração curricular em seus diferentes aspectos e a cooperação mútua entre discentes e docentes.

### **Contribuição do subprojeto Pibid/Química na formação inicial de professores de Química da Uece**

Desde o início acreditou-se que o Pibid traria uma grande contribuição para a formação de professores de Química da Uece. A partir desta hipótese, resolveu-se ouvir os principais sujeitos

envolvidos no subprojeto: os bolsistas ID. Partiu-se então para uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou como instrumento de coleta de dados, dois questionários: um com questões abertas, nas quais os bolsistas podiam expor suas opiniões e percepções acerca das contribuições do Pibid para sua formação docente; e outro semiestruturado, mas com os mesmos objetivos do anterior.

O primeiro questionário foi aplicado a 19 bolsistas ID do curso de Licenciatura em Química da Faec/Uece (Torres, 2015) e o segundo questionário, aplicado a 11 professores, todos ex-bolsistas ID do Pibid do subprojeto Química Facedi/Uece (Nascimento, 2019). Os dois questionários possuíam algumas questões semelhantes, mas traziam algumas especificidades de acordo com os sujeitos participantes. Para preservar suas identidades, os bolsistas foram identificados aqui pelos códigos B1 a B19 e os professores (ex-bolsistas do Pibid) pelos códigos P1 a P11. A grande maioria dos bolsistas e dos professores pesquisados participaram do subprojeto Pibid por um período maior que 1 ano.

Os questionamentos feitos aos bolsistas buscavam identificar, inicialmente, os motivos que os levaram a participar do Programa e se antes de participar do subprojeto, pensavam em seguir carreira docente. A maioria dos bolsistas respondeu que ter uma boa qualidade na formação profissional, por meio da inserção na realidade escolar, foi um dos principais motivos de seguir a carreira do magistério, mesmo já pensando em seguir o magistério (14), contudo, uma parte deles ainda não se imaginava como professores (5).

A maioria dos bolsistas (16) afirmou que sua formação não seria adequada sem participação no Pibid. Um dos bolsistas destacou a relevância do Pibid em sua formação docente ao afirmar que: “[...] a convivência com o ambiente escolar é de extrema importância. Algo que a Licenciatura por si só não proporciona de

forma significativa” (B5). Por outro lado, para 3 bolsistas, a formação ofertada pelo curso de licenciatura já seria adequada.

Quando solicitado que os bolsistas elencassem quais atividades realizadas no Pibid mais contribuíram em sua formação, foram citados o desenvolvimento de aulas experimentais e a coordenação de grupo de estudos na escola. Algumas respostas dos bolsistas estão transcritas a seguir:

Exercer a prática docente em ações como os grupos de estudo e aulas práticas (B1).

[...] elaboração e realização de aulas experimentais, participação em grupos de estudos para tirar dúvidas das provas (B14).

Nos momentos de grupos de estudo, práticas experimentais e discussões e observações das atividades realizadas na escola, como a semana pedagógica (B1).

Ao serem indagados sobre o que mais poderia ser acrescentado às ações executadas pelo Pibid de modo a proporcionar uma melhor formação aos bolsistas, 7 deles afirmaram que o subprojeto não necessitava de mudanças, 2 bolsistas não quiseram opinar e 10 relataram algumas sugestões a serem desenvolvidas. As principais encontram-se a seguir:

Aulas de campo entre bolsistas, discentes com a supervisão do professor (B11).

Mais contato com a sala de aula, mais formas diferenciadas de ensino principalmente as inovadoras (B2).

A utilização de mais metodologias diferenciadas nas ações desenvolvidas nas escolas (B13).

Interação com outros grupos do Pibid (B4).

Mais períodos de observações nas salas com discussões pautadas nas teorias educacionais (B5).

É importante ressaltar que as sugestões foram importantes para uma avaliação do subprojeto, haja vista que foram coletadas ao final do primeiro ano de vigência do Pibid/Química/Faec. Portanto, foi possível sanar as fragilidades apresentadas pelos bolsistas e proporcionar uma melhor formação docente para os sujeitos envolvidos no Programa.

Quando questionados se pretendiam exercer a profissão docente ao terminar o curso, 15 bolsistas responderam que querem seguir a carreira docente. Outros 2 acrescentaram que além de exercerem a profissão de professor também queriam fazer pós-graduação na área. No entanto, mesmo após participação no programa, 2 bolsistas afirmaram que queriam fazer apenas mestrado, mas não explicitando se queriam ser professores, tampouco mencionaram a área da pós-graduação, e ainda, um dos bolsistas estava em dúvida quanto a seguir carreira docente.

Foi solicitado aos bolsistas que esses relatassem as contribuições da sua participação no programa na sua formação docente. As principais contribuições do Pibid/Química/Faec para a formação docente apresentadas pelos bolsistas ID: proporcionar a prática docente na condição de licenciando; formular novas metodologias de ensino; vivenciar experiências mais amplas na sala de aula como bolsistas do que na disciplina de Estágio Supervisionado como graduandos; conhecer a vida do docente dentro do âmbito escolar; ter noção de como trabalhar em laboratório; adquirir aprendizado com os professores com conhecimento na Educação Básica; e aumentar a motivação para seguir a carreira no magistério. Alguns dos relatos obtidos:

O Pibid é muito importante na formação de novos professores, pois dá auxílio no conhecimento da realidade da escola da educação básica, por meio do desenvolvimento de ações diferenciadas de ensino. Isso melhora o conhecimento e interesse do aluno e serve de experiência para o licenciando (B7).

Com o Pibid pude aprimorar minha metodologia em sala de aula, conhecer novas propostas de aulas e entender as necessidades dos alunos no aspecto lúdico e epistemológicos da química. O Pibid me incentivou ainda mais a estudar assuntos sobre educação, me ajudou a compreender os processos facilitadores do processo de ensino aprendizagem (B9).

O Pibid foi muito importante para a minha carreira docente, pois tenho alguns conhecimentos de como ocorre os planejamentos de uma escola e de como utilizar algumas metodologias e estratégias de ensino, que são essenciais para o aprendizado dos alunos (B10).

Percebemos que as contribuições do Programa para a formação dos bolsistas ID foram mais que significativas, uma vez que as atividades desenvolvidas nas escolas parceiras têm possibilitado uma melhor compreensão acerca da complexidade da profissão docente. Com base nas contribuições citadas pelos bolsistas, podemos dizer que o Programa possui um papel fundamental para uma participação ativa na realidade profissional que, na maioria das vezes, não é proporcionada de forma eficaz e satisfatória na universidade.

Os professores participantes desta pesquisa concordam com os bolsistas quando afirmam que não teriam uma formação adequada sem a participação no Pibid.

No curso de licenciatura as disciplinas de cunho pedagógico ainda são poucas, temos estágios, mas eu acredito que não é suficiente para vivenciarmos as práticas pedagógicas e a realidade escolar. O Pibid busca tentar sanar essa deficiência em relação à formação de um profissional da educação. O Pibid proporciona aos bolsistas uma formação mais efetiva com os estudos realizados nos encontros para trabalhar temas pertinentes à educação, com o comparti-

lhamento das experiências entre bolsistas e supervisores, com a vivência escolar, e o mais importante: com a possibilidade de vivenciar na prática sua futura profissão (P8).

Dentre as atividades que contribuíram para a formação docente na escola, os ex-pibidianos, hoje professores, relataram que as ações na sala de aula, no laboratório, planejamento e desenvolvimento de atividades e as formações na semana pedagógica e nos eventos da escola foram as que mais contribuíram para sua formação como professores de Química.

De fato, o Pibid é um programa que além de permitir que o licenciando descubra a sua verdadeira vocação, se ele deseja seguir a carreira docente ou não, proporciona uma aproximação deste com a realidade na qual atuará, preparando-o para o magistério e incluindo-o nas diversas situações do cotidiano dos professores.

Com o Pibid, pude vivenciar a rotina dos professores de Química inseridos em seus ambientes de trabalho, pude conhecer a estruturas de algumas escolas e observar de perto alguns dos principais desafios da docência. Dessa forma, creio que o Pibid me mostrou o que é a docência, quais seus desafios, e melhor ainda: a partir dos encontros (na Facedi e nas escolas parceiras), mostrou possíveis metodologias de trabalho para contornar essas dificuldades (P2).

O Pibid proporciona ainda o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à profissão docente.

O Pibid me trouxe experiências únicas. Sempre fui muito tímida e de guardar opiniões próprias. Durante minha participação no Pibid meu senso crítico foi cada vez mais trabalhado, assim como a timidez. Passei a me sentir mais confiante na frente dos alunos e na elaboração das metodologias de ensino a serem utilizadas nas escolas (P10).

Os professores ainda destacaram que o Pibid contribui para aliar a teoria aprendida na faculdade com a prática encontrada nas escolas. É na vivência da escola que experimentam vários aspectos da ação docente como planejamento, regência, orientação, elaboração de material didático, elaboração de experimentos. Todas estas vivências são discutidas à luz do que é estudado nos encontros de formação na universidade.

Ainda mais, em momentos de formação, alguns temas pertinentes da docência (como metodologias de ensino e teorias da aprendizagem) tornam-se o foco das discussões, tornando este programa o mais completo de todos, na minha opinião (P3).

O Pibid não somente auxilia no ingresso do educador em sala de aula, como também permite que o graduando se sinta mais confiante quanto aos conteúdos específicos e pedagógicos necessários, facilitando a transmissão de conteúdo aos alunos. O futuro professor tem a oportunidade de se envolver por completo no cotidiano de uma escola, pois este participa dos planejamentos de aulas práticas e teóricas do professor supervisor e desenvolve a habilidade de melhor planejá-las, de realizar regências, dentre outras diversas atividades que o graduando vivencia enquanto participa do programa.

O Pibid auxilia na construção de conhecimentos no ambiente acadêmico, possibilita estabelecer e conhecer relações entre o cotidiano da escola, da sala de aula e a formação acadêmica dos bolsistas. O Programa também fortalece o desenvolvimento de novas metodologias diferenciadas tornando-se fundamental para uma reflexão teórico-prática, principalmente no ensino de Química, que exige que a prática e a teoria se entrelacem para permitir uma maior aprendizagem por parte dos discentes do Ensino Médio, e na motivação dos licenciandos que participam do sub-

projeto de seguirem a carreira docente, ocasionando, ao mesmo tempo, a valorização dessa profissão.

Entre os vários saberes que, segundo Tardif (2002), formam os saberes do professor, os saberes experienciais têm grande importância na formação docente. Para o autor, estes saberes são adquiridos durante toda a experiência profissional propriamente dita, mas acreditamos que estes saberes podem se aprendidos ainda no curso de formação através de programas como o Pibid.

Concordamos também com Nóvoa (2009) quando diz que a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração dentro de uma cultura profissional, e esta ocorre dentro da escola. Participar do Pibid permite ao licenciando compreender esta complexidade através das diversas atividades desenvolvidas e das relações construídas dentro do ambiente escolar, o que torna a sua formação mais qualificada e prepara melhor para o exercício do magistério.

### **Considerações finais**

Através dos relatos das atividades apresentadas, verificou-se que os subprojetos em Química ligados ao Projeto Institucional Pibid/Uece, desenvolvidos durante os anos de 2014 a 2018 (Edital nº 61/2013 – Capes), contribuíram de maneira incalculável para todos os envolvidos: coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos. O Projeto reforçou o vínculo Universidade-Rede Pública de ensino, tão importante para o contexto de formação dos futuros licenciados e para a sua inserção na profissão docente

No contexto educacional regional, onde está inserida cada uma das faculdades participantes, podemos constatar a relevância que a formação docente tem através dos seus cursos de licen-

ciatura, que permitem a formação de professores, muitos deles engajados no fazer docente local. Neste sentido, o Pibid tornou-se protagonista importante no processo de formação docente de qualidade para curso de Licenciatura em Química.

A consolidação da ação docente pelos licenciandos, através de vivências cotidianas de um professor, proporcionadas pelo Pibid, dirimiu preconceitos sobre a profissão do magistério ao refletir o verdadeiro trabalho que se desenvolve nas escolas, a importância social destas e o papel que eles podem desempenhar na abordagem de dilemas e desafios inerentes à realidade escolar. Muitos alunos que iniciaram sua participação no Programa, ainda com incertezas sobre sua profissão no magistério, revelaram, durante atuação no projeto, interesse e entusiasmo pela docência.

## Referências

ALMEIDA, G. B.; PEREIRA, L. R.; SOUSA, F. X.; NUNES, S. M. O.; ALBINO, M. V. C.; CANUTO, A. N. V.; SILVA, A. L. R. PIBIQUÊM: O Ensino de Química para alunos do 3º ano da E.E.F.M. Lourenço Filho, Crateús-CE – Desenvolvendo Competências para o Enem. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ALVES, F. W. N.; MAGALHÃES, A. F. S.; FEITOSA, E. M. A. Avaliação do desempenho escolar de uma turma de escola profissionalizante sob a ótica da progressão parcial. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS PESQUISADORES - JOINBR, 6., 2017, Fortaleza. **Anais Eletrônicos** [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a61d/c373866033c10cf572d5d5a5067a203f801a.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

AMARAL, E. M. R. Avaliando Contribuições para a Formação Docente: Uma Análise de Atividades Realizadas no Pibid-Química da UFRPE. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 229-239, 2012. Disponível em: [http://qnesc.sbbq.org.br/online/qnesc34\\_4/09-Pibid-108-12.pdf?agreq=Pibid&agrep=qnesc](http://qnesc.sbbq.org.br/online/qnesc34_4/09-Pibid-108-12.pdf?agreq=Pibid&agrep=qnesc). Acesso em: 16 jun. 2020.

ARAÚJO, C. H. C.; NUNES, S. M. O.; LOPES, O. M. R.; ALBINO, M. V. C.; ALVES, A. T. N.; PEREIRA, L. R.; SILVA, A. L. R. Cinequímica: Uma Metodologia Diferenciada no Ensino de Química na E.E.F.M. Lourenço Filho - Crateús-CE. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ARAÚJO, D. A.; MORAIS, S. A.; DIAS, A. R.; AZEVEDO, M. L. S.; MELO, A. H. G. S.; XAVIER, M. L. C.; SILVA, A. L. R. O uso de paródias como ferramenta didática no ensino de modelos atômicos no 1º Ano da E.E.F.M. Lions Club, Crateús-CE In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ARAÚJO, N. V.; SANTOS, N. V.; COSTA, I.; ALBUQUERQUE, M.; SILVA, D. As contribuições do Pibid no ensino de química: atividades alternativas a partir da confecção de ferramentas pedagógicas provenientes de materiais de baixo-custo. **Conex. Ci. e Tecnol.**, Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 35-41, dez. 2016. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/981/854>. Acesso em: 5 mar. 2022.

AZEVEDO, M. L. S.; MORAIS, S. A.; ARAUJO, D. A.; XAVIER, M. L. C.; DIAS, A. R.; MELO, A. H. G. S.; SILVA, A. L. R. Cinequímica: A utilização de Filmes como Recurso Didático na Disciplina de Química na E.E.F.M. Lions Club, Crateús-CE. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BARATIERI, S. M.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R.; ROCHA FILHO, J. B. Opinião dos estudantes sobre a experimentação em química no ensino médio. **Experiências em Ensino de Ciências**. v. 3, n.3, p. 19-31, 2008. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID64/v3\\_n3\\_a2008.pdf](http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID64/v3_n3_a2008.pdf). Acesso em: 16 jun. 2020.

BARRETO, F. L. A. **A importância da permanência da atividade experimental para a complementação da aprendizagem no ensino de química**. 2016. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Química) — Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136634/000860513.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMANN, E. M. A Influência do Pibid na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 167-172, 2012. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34\\_4/09-Pibid-108-12.pdf?agreq=Pibid&agrep=qnesc](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/09-Pibid-108-12.pdf?agreq=Pibid&agrep=qnesc). Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.303/2001** – Homologado. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Portaria normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de dezembro de 2009. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Portaria16\\_241209.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Portaria16_241209.pdf). Acesso em: 16 jun. 2020.

CANUTO, A. N. V.; PEREIRA, L. R.; SOUSA, F. X.; NUNES, S. M. O.; ALBINO, M. V. C.; ALMEIDA, G. B.; SILVA, A. L. R. A Química no tratamento da água na ETA em Crateús-CE: Um estudo realizado pelos alunos surdos da E. E. F. M. Lourenço Filho. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

DOURADO, T. P.; CRUZ, F. C.; SILVA, N. L.; MENDES, M. C. B.; LIMA, M. B.; MALLMANN, E. J. J. A importância do uso das palavras cruzadas como uma ferramenta de aprendizagem no ensino de química. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

GOMES, A. I. R. **Importância da Leitura na Formação Docente: Percepções dos Bolsistas de Iniciação à Docência do Pibid/Química/Faec sobre a ação “O Que Estou Lendo?”**. 2015. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Química) — Faculdade de Educação de Crateús, Universidade Estadual do Ceará, Crateús, 2015. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_ANA-VALERIA-ROLDAN-VIANA.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_ANA-VALERIA-ROLDAN-VIANA.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones Unad**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, dez. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 11 fev. 2020.

LISBOA, J. C. F.; BRUNI, A. T.; NERY, A. L. P.; LIEGEL, R. M.; AOKI, V. L. M. **Ser protagonista Química** - Ensino médio 1º Ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

LOCATELLI, C. A política nacional de formação docente: O programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 308-318. maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2432>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MACÊDO, I. S. **Contextualização da química através do estudo dos processos químicos no tratamento de água**. 2018. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Química) — Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2018. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uem\\_qui\\_artigo\\_lourdes\\_rodrigues\\_gozer.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_qui_artigo_lourdes_rodrigues_gozer.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

MÓL, G. S. Pesquisa qualitativa em ensino de química. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 495-513, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/download/140/96>. Acesso em: 11 fev. 2020.

NASCIMENTO, A. P. **A importância do Pibid para a formação inicial de professores de química na Faculdade de Educação de Itapipoca-Uece**. 2019. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) — Faculdade de Educação de Itapipoca, Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, 2019.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:438d130b-77d8-4a23-945f-9af9267a1aa7/numeros-completos-3-.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NÓVOA, A.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; REIS, R. F. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0049.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, Q. B.; PINTO, J. B. R.; MELO, P. A.; BARROS, S. M.; SOUSA, A. N.; OLIVEIRA, G.; FEITOSA, E. M. A. Fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de química no ensino médio segundo os alunos da EEEP Rita Aguiar Barbosa. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos [...]**. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PANEAGO, R. N. Contribuições do Pibid para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. Itinerários reflectionis. **Revista eletrônica da Pós-graduação em Educação da UFG**, Goiânia, v. 12, n. 1, 2016, . Disponível em: <file:///C:/Users/Gama/Downloads/40087-Texto%20do%20artigo-168589-1-10-20160307.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PAULO, N. O.; GOMES, F. I. D.; MENEZES, J. L. R. Café com química: conhecendo o que se come. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos [...]**. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ROMERO, M. A. V.; MAIA, S. R. R.; FARIAS, I. M. S. A formação de professores de química hoje. *In*: ROMERO, M. A. V.; MAIA, S. R. R. (org.). **O ensino e a formação do professor de Química em questão**. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 54-60.

SANTOS, D. M.; NAGASHIMA, L. A. Potencialidades das atividades experimentais no ensino de química. **REnCiMa**, v. 8, n. 3, p. 94-108, 2017. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1081>. Acesso em: 12 maio 2020.

SILVA, T.; MENEZES, J. L. R.; SANTOS, S. M. S.; ROMERO, M. A. V.; BARROS, M. A. V.; SANTOS, R. F. Grupo de estudos em química: uma experiência de ensino vivenciada. *In*: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SOUSA, V. V.; MAGALHÃES, F. M.; SOUSA, J. M.; MELO, P. A.; BARROS, S. M.; OLIVEIRA, A. R. T.; FEITOSA, E. M. A. Aprendizagem cooperativa no ensino de química: Uma experiência vivenciada no Pibid/Química/Facedi na EEEP Rita Aguiar Barbosa. *In*: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

STANZANI, E. L.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. As Contribuições do Pibid ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012. Disponível em: [http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc-c34\\_4/07-Pibid-68-12.pdf?agreq=Pibid&agrep=qnesc](http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc-c34_4/07-Pibid-68-12.pdf?agreq=Pibid&agrep=qnesc). Acesso em: 16 jun. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, S. R. **Contribuições do Pibid/Química/FAEC para Formação Docente: Percepções dos Bolsistas de Iniciação à Docência**. 2015. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Química) — Faculdade de Educação de Crateús, Universidade Estadual do Ceará, Crateús, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7304\\_5700.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7304_5700.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

TUSSI, C. E. S. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas. **Cadernos PDE**, v. 2, Paraná: Secretaria da Educação, 2013.

XAVIER, M. L. C.; MORAIS, S. A.; TEIXEIRA, D. S.; ARAÚJO, D. A.; NASCIMENTO, E. M.; AZEVEDO, M. L. S.; SILVA, A. L. R. A utilização de paródias no Ensino de Química: Uma metodologia diferenciada do subprojeto Pibid/Química/FAEC na E. E. F. M. Lions Club, Crateús – CE. *In*: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

## **6 Reflexo do Pibid na formação de licenciandos do subprojeto de Biologia da Faec/Uece: um olhar sobre as ações e as produções desenvolvidas**

*Fabrcio Bonfim Sudrio*

Vrias iniciativas pblicas no Brasil tm se voltado para a superao das dificuldades no processo de formao de professores nos ltimos anos. Nessa esfera, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciao Docncia (Pibid), que na concepo de Farias e Rocha (2012, p. 41), representa uma das iniciativas governamentais relacionadas ao processo de modernizao social que implicou diretamente na formao de professores. Ao examinar alguns editais para seleo de projetos institucionais do Pibid, esses autores destacam os principais aspectos norteadores do programa:

a aproximao universidade e escola no desenvolvimento de prticas formativas inovadoras e favorveis ao binmio teoria e prtica, vnculo percebido como estratgico para estimular o interesse pela docncia, inserir estudantes de graduao no cotidiano de escolas da rede pblica de educao, promover a integrao entre Educao Superior e Educao Bsica, qualificar a formao acadmica, elevar a qualidade da escola pblica e valorizar o magistrio, objetivos explcitos do programa (Farias; Rocha, 2012, p. 47).

Considerando que um dos principais aspectos do Pibid destacado no Edital n 61/2013 est relacionado “ao aperfeioamento da formao inicial de professores por meio da insero de estudantes de licenciatura em escolas pblicas de educao bsica” (Capes, 2013a, p. 1), todos os projetos institucionais que fazem par-

te do programa envolvem uma “articulação entre a IES e o sistema público de educação básica” (Capes, 2013a, p. 4).

Na perspectiva de continuar participando do Pibid (do qual já participava em anos anteriores), no ano de 2013, a Universidade Estadual do Ceará (Uece) submeteu uma proposta de Projeto Institucional, intitulado *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa*. Essa proposta foi aprovada mediante parecer de análise de mérito emitido pela Capes, ocasião em que iniciou a Fase II do projeto, que visou à aproximação de estudantes de licenciatura com o cotidiano das escolas e com a vivência da prática docente (Capes, 2013b, p. 1).

O parecer da Capes deixou claro que o projeto institucional da Uece se alinhava ao que se propunha para o Pibid. Algumas características foram destacadas no parecer, como:

A concepção e os objetivos estão de acordo com o a proposta do Pibid, pois apontam o diálogo entre universidades e escolas da educação básica, envolvem professores das escolas e refletem diretamente no trabalho pedagógico da escola e conseqüentemente na formação dos estudantes. Também refletem na formação dos futuros professores os quais passam a ter outro olhar para o exercício do magistério, compreendendo os grandes desafios e as conquistas da educação brasileira, principalmente as referentes à universalização e inclusão. Um importante destaque é em relação à ampliação de estudos referentes à formação e a prática docente (Capes, 2013b, p. 1).

Vinculado à proposta institucional Pibid/Uece, o subprojeto, intitulado *Formação do professor de Biologia: aprendizagem baseada na vivência e na prática (Fase II)*, apresentou como objetivos gerais a aprendizagem contextualizada da profissão docente por parte de alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

da Faec/Uece e a melhoria da formação continuada dos professores de biologia da educação básica. Essa proposta procurou promover a qualificação da iniciação à docência, abrangendo várias ações que foram desenvolvidas nos diferentes espaços das escolas que atuaram como parceiras.<sup>1</sup>

Embora o referido subprojeto tenha começado a fazer parte do programa por meio do projeto institucional da Uece em 2011, esse trabalho faz menção apenas às atividades desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2018, após o lançamento do Edital n° 61/2013 da Capes (Capes, 2013a).

As atividades do Subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece referentes ao Edital n° 61/2013 da Capes foram iniciadas no mês de março de 2014 e se estenderam até fevereiro de 2018, contando, inicialmente, com a participação de 18 bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do curso de Licenciatura em Ciências biológicas da Faec/Uece, 2 professores supervisores da rede estadual de ensino do Ceará vinculados à Crede 13 (Crateús-CE) e 1 professor efetivo do mesmo curso de licenciatura que atuou como coordenador de área.

Dentre outros aspectos inerentes ao Pibid, as ações que foram planejadas para o subprojeto procuraram atender a uma demanda voltada para o desenvolvimento de habilidades de produção textual e de melhoria da expressão oral pelos licenciandos, a qual foi apresentada pela própria Capes por meio do Edital n° 61/2013, quando estabeleceu algumas “características obrigatórias do projeto” (Capes, 2013a, p. 4). Essa exigência era feita para propostas de projetos institucionais das IES que concorriam ao edital, ficando estabelecido que:

---

<sup>1</sup> Arquivo do autor - Coordenador de Área do subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece no período avaliado nessa pesquisa.

Em conformidade com as recomendações da Portaria Capes nº 96/2013, especialmente os artigos 6º e 8º, a proposta do projeto institucional deverá especificar: [...] c) a estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando; [...] f) as atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto [...] (Capes, 2013a, p. 4).

Considerando esses dois aspectos destacados no Edital nº 61/2013, muitas das ações do subprojeto foram voltadas para a melhoria da produção textual e desenvoltura oral dos licenciandos, sempre buscando socializar e divulgar os resultados das ações desenvolvidas.

Deste modo, visando essa socialização e buscando colaborar com a análise dos impactos do Pibid na formação inicial docente, este trabalho apresenta um levantamento de todas as produções do subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece publicadas entre março de 2014 e fevereiro de 2018. Todas essas produções surgiram a partir de ações realizadas neste período, incluindo todos os resumos simples, os resumos expandidos, os trabalhos completos publicados em anais de eventos e os artigos publicados em periódicos.

Embora, muitas vezes, os resumos simples não sejam considerados uma forma tão significativa de publicação, o fato de a grande maioria dos bolsistas estar no início de sua trajetória acadêmica faz com que essa prática tenha um grande valor para a sua formação inicial. Temos essa concepção por várias razões, dentre elas: porque representa uma forma de praticar e se familiarizar com a produção escrita de um resumo acadêmico; porque estimula a leitura de artigos relacionados às temáticas dos trabalhos; porque aperfeiçoa a expressão oral por meio de apresentações públicas em eventos acadêmicos; e porque escuta opiniões e debate

com pessoas externas ao projeto sobre as ações realizadas. Somado a isso, essa prática está relacionada a algumas perspectivas fundamentais previstas na proposta do subprojeto, como “Participar de eventos acadêmicos”, “Explorar a leitura e a interpretação de artigos e textos de natureza pedagógica e/ou científica” e “Realizar estudo e apresentação oral de artigos sobre docência e/ou ensino de ciências” (Fonte: Arquivo do autor - Coordenador de Área do subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece no período avaliado nessa pesquisa).

Portanto, o objetivo desse trabalho foi fazer um relato acompanhado de uma discussão sobre as ações, as produções acadêmicas e o impacto do subprojeto de Biologia da Faec/Uece na formação de todos os seus integrantes e instituições envolvidas no período de 2014 a 2018. Esse objetivo foi delineado não apenas como forma de socializar os resultados obtidos, mas também, como forma de exercer um olhar mais amplo sobre tudo que foi realizado no sentido de identificar se o subprojeto conseguiu atender aos aspectos norteadores estabelecidos pelo Pibid como programa de formação de professores.

### **Percurso metodológico**

Este trabalho se caracteriza por ter uma abordagem qualitativa, por ser de natureza descritiva e por fazer uma pesquisa bibliográfica e documental com análise das produções desenvolvidas pelo subprojeto de Biologia da Faec/Uece no período de março de 2014 a fevereiro de 2018.

A determinação do período específico para o levantamento de dados dessa pesquisa ocorreu em virtude de representar o início e o fechamento de um ciclo de quatro anos de participação do referido subprojeto como parte integrante do projeto institucional Pibid/Uece orientado pelo Edital nº 61/2013 da Capes.

O levantamento das produções oriundas de ações diretas do subprojeto envolveu quatro categorias de trabalhos que se diferenciam quanto ao nível de complexidade e que foram publicadas em eventos locais, regionais e nacionais, incluindo: resumos simples publicados em anais de eventos; resumos expandidos publicados em anais de eventos; trabalhos completos publicados em anais de eventos; e artigos completos publicados em periódicos.

Os resumos simples foram incluídos nesse levantamento porque consideramos que a prática de produzir trabalhos acadêmicos escritos, mesmo que na sua forma mais simples, se constitui como um importante exercício para a evolução formativa de estudantes universitários que estão no início das suas trajetórias acadêmicas.

A pesquisa e a organização das publicações se deram com base nos arquivos digitais e nos relatórios anuais de atividades da coordenação de área do subprojeto. Essas publicações estão oficializadas e registradas em anais eletrônicos dos eventos e dos periódicos acadêmicos.

Como o subprojeto de Biologia da Faec/Uece envolveu ações com temáticas gerais relacionadas à educação, optou-se por fazer, especificamente em relação aos resumos simples, uma categorização das temáticas relacionadas à formação docente e às estratégias complementares para o ensino de biologia. Deste modo, as temáticas desses resumos simples foram divididas em 19 subcategorias (Quadro 1), que mesmo estando relacionadas entre si, optamos por separá-las para dar mais ênfase aos objetivos e aos resultados específicos de cada trabalho.

Em função da grande quantidade de resumos simples produzidos (total de 66), os quatro quadros 2, 3, 4 e 5 com informações sobre esses trabalhos trazem apenas uma representação amostral do total publicado em cada ano (2014 a 2017). Esses quadros resumidos contêm o *link* de acesso aos resumos nos anais dos

eventos, o título dos trabalhos, a autoria, a subcategoria temática e outro *link* de acesso aos quadros completos constando todos os trabalhos (uma para cada ano).

Os quatro quadros completos disponibilizados por meio de *links* contêm informações gerais de todos os resumos simples produzidos ao longo dos quatro anos (um *link* para cada ano), incluindo, ainda, uma síntese dos resultados alcançados em todos os trabalhos.

A seleção dos trabalhos destacados nos quadros foi baseada em três critérios básicos, que foram: priorizar trabalhos cujos resultados foram considerados mais representativos para cada ano; contemplar, no somatório dos quatro quadros, pelo menos um trabalho que representasse cada uma das 19 temáticas abordadas no período; e/ou priorizar trabalhos com maior frequência de abordagens temáticas.

Esclarecemos que optamos por citar os resumos simples compilados em quadros por acreditar que é uma alternativa apropriada para apresentar um volume alto de resultados e, ao mesmo tempo, de valorizar todos os trabalhos produzidos pelos integrantes do subprojeto. Outro motivo é que não seria possível referenciar todos esses trabalhos ao longo do texto e muito menos no tópico de referências.

Os eventos locais de publicação dos trabalhos produzidos pelo subprojeto foram quatro edições da Semana Universitária da Uece (entre os anos de 2014 e 2017) e duas edições da Semana de Educação e Ciências da Faculdade de Educação de Crateús (SEC/Faec), especificamente nos anos de 2015 e 2017. Todos os trabalhos foram apresentados em sessões temáticas da área de educação e na modalidade oral.

A Semana Universitária representa o principal e mais abrangente evento local da Uece, o qual é realizado anualmente, no

segundo semestre do ano. Esse evento oportuniza a integração, a aprendizagem e a troca de experiências entre estudantes e professores de todos os *campi* desta IES, que se caracteriza por ser *multicampi*. Durante esse evento há uma diversidade de encontros, amostras e feiras que contemplam as inúmeras vertentes e segmentos da Universidade, revelando o seu potencial de Ensino, de Pesquisa, de Extensão e, sobretudo, de democracia, já que é idealizado no sentido de contemplar, de dar visibilidade e de disponibilizar espaço para todas as áreas de formação e para todos os cursos (Uece, 2016, s/p).

A SEC/Faec foi um evento criado pela Faculdade de Educação de Crateús (Faec/Uece) com a intenção de ter uma periodicidade anual. Esse evento “reúne professores, estudantes e demais profissionais da educação dos diversos espaços da região de Crateús para refletir sobre temáticas relacionadas à educação e à formação de professores” (Semana de Educação e Ciências da Faec, 2015, s/p).

Por meio dessa pesquisa foi feita a identificação e a descrição analisada dos resultados de 66 resumos simples; 3 resumos expandidos; 4 trabalhos completos; e 4 artigos publicados em periódicos, todos diretamente relacionados às ações desenvolvidas pelo subprojeto no período avaliado. Embora os trabalhos publicados como resumos simples tenham sido organizados e sistematizados na forma de quadros, os trabalhos publicados como resumos expandidos, trabalhos completos e artigos de periódicos serão citados ao longo da discussão desse trabalho, sem uma sistematização específica.

## **Resultados e discussão**

A proposta original do Subprojeto de Biologia da Faec/Uece incluiu várias linhas de ação com foco nos objetivos estabelecidos e nos resultados previstos para a formação dos licenciandos en-

volvidos. No entanto, na medida em que se realizava as atividades e que os bolsistas se familiarizavam mais com as escolas parceiras, novas ações formativas foram idealizadas, discutidas e planejadas nas reuniões gerais que ocorriam entre todos os integrantes do subprojeto.

Ao longo dos quatro anos de atividades, vários temas gerais foram explorados pelo subprojeto. Mesmo compreendendo que muitas das temáticas abordadas estão interligadas e que, de certo modo, muitas delas estão diretamente relacionadas, optou-se por selecionar e classificar essas temáticas em 19 subcategorias. O Quadro 1 apresenta essas subcategorias temáticas com os respectivos percentuais de trabalhos associados a elas.

**Quadro 1 – Subcategorias temáticas abordadas nas produções do Subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece publicadas como resumos simples em anais de eventos entre os anos de 2014 e 2017 com os respectivos percentuais de trabalhos associados a elas**

(Continua)

<b>Subcategorias temáticas</b>	<b>Quantidade/percentual de trabalhos associados a cada temática</b>
Análise de livros didáticos	1 (1,5%)
Análise de textos complementares no ensino de biologia	2 (3%)
Aulas práticas	3 (4,5%)
Avaliação do Pibid como programa de formação docente	1 (1,5%)
Botânica na escola	1 (1,5%)
Educação ambiental	1 (1,5%)
Estudo de textos e artigos na formação docente	4 (6,1%)
Exercício prático da docência	7 (10,6%)
Formação docente continuada	1 (1,5%)
Identidade docente	1 (1,5%)
IST	2 (3%)
Jogos didáticos	12 (18,2%)
Mídias pedagógicas	9 (13,6%)
Modelos didáticos	2 (3%)

Subcategorias temáticas	Quantidade/percentual de trabalhos associados a cada temática
Paródias didáticas	3 (4,5%)
Participação em projetos escolares	11 (16,7%)
Produção técnica e/ou didática	1 (1,5%)
Teatro no ensino de biologia	1 (1,5%)
Vivência do cotidiano escolar	3 (4,5%)

Fonte: Elaboração própria.

Burggrever e Mormul (2017) destacam os resultados atingidos por bolsistas de iniciação à docência a partir de ações semelhantes realizadas em um subprojeto de geografia do Pibid. Os autores revelam que por meio dessas atividades, os bolsistas “[...] puderam aprimorar suas escritas, aprender noções de pesquisa, organizar e preparar aulas, realizar leituras e estudos e ter conhecimento dos principais documentos escolares [...]” (Burggrever; Mormul, 2017, p. 104).

Em uma pesquisa relacionada aos estudos sobre o Pibid publicados em três edições do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) 2008, 2010 e 2012, Falcão, Medeiros e Farias (2014, p. 9) destacam que a “dificuldade de licenciandos com relação à habilidade de escrever tem se revelado um desafio para o Pibid, já que os memoriais e relatórios são atividades dos bolsistas”. As autoras enfatizam: “Este aspecto revela uma dificuldade histórica de nossos alunos, que precisam de maior investimento em leitura e escrita” (*idem, ibidem*). Esses dados vão ao encontro da ênfase que o Edital nº 61/2013 da Capes deu em relação às estratégias de melhoria da leitura, da escrita e da expressão oral direcionadas aos licenciandos do Pibid que iriam atuar no programa a partir de 2014 (Capes, 2013a, p. 4).

Os quadros 2, 3, 4 e 5 trazem uma representação amostral dos 66 resumos simples publicados ao longo dos quatro anos (2014 a 2017), onde constam informações sobre os trabalhos produzidos pelo subprojeto.

Além de socializar os resultados obtidos com esses trabalhos, a intenção de listar esses títulos e essas temáticas é também de dar sugestões de linhas de ação e de pesquisa para professores que atuam ou que desejam atuar na área de formação de professores e de ensino de biologia, buscando demonstrar que fazer pesquisa no ambiente escolar é possível, é oportuno e sempre gera experiência e conhecimento, além de provocar reflexão sobre qualquer ação de cunho formativo.

Burggrever e Mormul (2017, p. 104), em um trabalho sobre a importância do Pibid na formação inicial de professores, sistematizaram algumas atividades, ressaltando que tomaram essa iniciativa no sentido de promover uma reflexão sobre as ações realizadas. Sobre o Pibid e sobre a divulgação de suas ações, as autoras enfatizaram que:

[...] o que se produz é preciso ser divulgado, pois o objetivo do programa é incentivar, contribuir e elevar a formação de docentes e, portanto, o que é produzido deve ser divulgado para que outros professores tenham acesso e possam usufruir deste trabalho produzido no conjunto entre universidade e escola pública (*idem, ibidem*).

No ano de 2014, o único evento em que os resumos simples do subprojeto foram publicados foi o Encontro de Iniciação à Docência (Pibid) da XIX Semana Universitária da Uece. Durante esse evento foram publicados 16 resumos referentes a trabalhos com temáticas diversas abordadas pelos integrantes do subprojeto em suas ações cotidianas do Pibid. Desses 16 trabalhos, 1 abordou a temática “Formação docente continuada”; 1 abordou “Produção

técnica e/ou didática”; 2 abordaram o “Estudo de textos e artigos na formação docente”; 1 explorou o tema “Educação ambiental”; 1 retratou a “Vivência do cotidiano escolar”; 3 abordaram a “Participação em projetos escolares”; 1 explorou o tema “Aulas práticas”; 1 abordou “Modelos didáticos”; 1 envolveu o tema “Jogos didáticos”; 2 exploraram as “Mídias pedagógicas”; e 2 abordaram o “Exercício prático da docência” (Quadro 2). No Quadro 2 estão apresentados os detalhes de 5 trabalhos que foram selecionados como forma de representação amostral dos 16 resumos simples publicados pelo Subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece no ano de 2014.

**Quadro 2 - Detalhamento de 5 trabalhos como forma de representação amostral dos 16 resumos simples publicados pelo Subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece no ano de 2014. O link com o detalhamento dos 16 resumos está disponibilizado no quadro.**

<b>Evento: XIX Semana Universitária da Uece</b> (Link de acesso às publicações: <a href="https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=9&amp;titulo=XIX%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&amp;ano=2014">https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=9&amp;titulo=XIX%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&amp;ano=2014</a> )	
<b>TÍTULO E AUTORIA</b>	<b>TEMÁTICA</b>
A contribuição do Pibid para a formação continuada dos professores supervisores dos subprojetos Pibid/Faec/Uece. Autor principal: Abidão Bezerra Camelo Neto (Camelo Neto <i>et al.</i> , 2014)	Formação docente continuada
Coletânea de textos didático-científicos: material didático produzido pelo subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Alercia Araújo Furtunato (Furtunato <i>et al.</i> , 2014)	Produção técnica e/ou didática
Estudo de artigos acadêmicos como princípio norteador na formação dos bolsistas de iniciação à docência: uma ação do Pibid/Biologia/Faec Autor principal: Maria Arlete de Paula Costa (Costa <i>et al.</i> , 2014)	Estudo de textos e artigos na formação docente
Conscientização ambiental realizada pelo subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece na E. E. E. P. Manoel Mano Autor principal: Aparecida Barbosa de Paiva (Paiva <i>et al.</i> , 2014)	Educação ambiental
Preparação para a X OBB: contribuição na formação dos bolsistas do subprojeto Pibid/Biologia/FAEC/Uece Autor principal: Cintia Rafaella Fernandes De Oliveira (Oliveira <i>et al.</i> , 2014)	Exercício prático da docência
Link de acesso às informações dos 16 resumos simples publicados em 2014: <a href="https://drive.google.com/file/d/1RMcYIuIXNWZu28Jp-HUYbLeoeEXOY3kg/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1RMcYIuIXNWZu28Jp-HUYbLeoeEXOY3kg/view?usp=sharing</a>	

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro estudo apresentado no Quadro 2 foi o único do subprojeto voltado especificamente para a temática “Formação docente continuada”, o qual evidenciou que o Pibid possibilitou aos professores supervisores de três subprojetos da Faec/Uece nas áreas de Biologia, Química e Pedagogia, um processo de formação docente que incluiu várias possibilidades formativas que não tinham acesso constante antes de participar do programa. Essa pesquisa citou algumas dessas possibilidades, como maior tempo e mais ideias para planejamento de aulas, além de maior suporte para a realização de pesquisa, preparação de aulas práticas, produção de materiais didáticos e experimentação dos mesmos em sala de aula. Nesse estudo também ficou claro que o programa proporcionou aos supervisores uma reaproximação com a produção de trabalhos e participação em eventos acadêmicos. Demonstrou, ainda, que o fato de os professores supervisores terem participado das ações cotidianas dos subprojetos representou uma experiência fundamental nas suas formações e atualizações como docentes.

Em pesquisa envolvendo a relação entre o ensino superior e o Pibid na formação docente continuada, Sopelsa e Mello (2016, p. 13) deixaram evidente que “o Pibid possibilita a aproximação das discussões acadêmicas com as práticas realizadas no contexto das escolas”. Ainda para essas autoras, o “movimento pedagógico do Pibid rompe com paradigmas ultrapassados da formação de professores que valorizam somente a prática ou só teoria” (*idem, ibidem*).

Em um trabalho sobre as contribuições do Pibid na interlocução entre a formação inicial e continuada de professores, Lima e Ferreira (2018, p. 331) também perceberam que:

O Pibid permite uma renovação da prática docente advinda do trabalho coletivo existente entre licenciandos e professores supervisores, já que estes saem da instituição de ensino superior pautados de novos conhecimentos e colocam em prática na realidade da educação básica estimulando mudanças na prática dos próprios professores supervisores (Lima; Ferreira, 2018, p. 331).

O segundo resumo apresentado no Quadro 2 também foi o único relacionado à temática “Produção técnica e/ou didática”. Na atividade mencionada nesse trabalho houve, primeiramente, a análise de dois periódicos de grande circulação nacional: *Mundo Estranho* e *Superinteressante*. De 68 textos analisados, 28 foram selecionados e organizados em ordem alfabética no material didático produzido. Sobre cada texto foi elaborado um quadro com título, referências e palavras-chave, e um capítulo com sugestões sobre como utilizar os textos de revistas em sala de aula. A coletânea finalizada foi entregue (em formato impresso e digital) aos professores de Biologia das escolas parceiras do subprojeto.

Menezes, Pantoja e Paixão (2020) reforçam que a produção de materiais didáticos com abordagem diferenciada por estudantes

[...] propicia uma formação docente mais completa e complexa, além de permitir o uso de recursos que favorecem um processo de ensino interdisciplinar, contextualizado, crítico e reflexivo, corroborando com o que a BNCC preconiza (Menezes; Pantoja; Paixão, 2020, p. 675-676).

Para Eichler e Del Pino (2010, p. 652), as diversas etapas que envolvem a produção de um material didático “convergem para o envolvimento do professor na sua qualificação profissional”, resultando no aperfeiçoamento da qualidade do seu fazer docente bem como no processo formativo dos seus alunos.

O terceiro trabalho apresentado no Quadro 2 envolveu a temática “Estudo de textos e artigos na formação docente”. Ao longo dos quatro anos foram produzidos 4 trabalhos sobre essa temática (6,1%). Em todos eles, os bolsistas de ID demonstraram satisfação diante do exercício de aprimorar os conhecimentos acerca do ensino de biologia e das temáticas relacionadas à educação. Com esses estudos, os bolsistas puderam ter vários avanços, que incluíram: a desconstrução de alguns conceitos e metodologias fixadas; a construção de saberes por meio do diálogo e discussão de temáticas em grupo; a ampliação dos conhecimentos sobre assuntos gerais da educação; e a reflexão sobre a profissão de professor e seus desafios.

Estudos realizados por Campos (2011) levaram à compreensão de que “o futuro professor e o professor de Ciências e de Biologia devem dominar instrumentos teóricos que possibilitem pensar sobre a prática e refletir sobre suas ações”. Deste modo, a autora defende “que sejam oferecidas condições para que futuros professores construam saberes iniciais sobre o uso de textos alternativos, a partir da articulação entre teoria e prática, possibilitando o domínio de conhecimentos teóricos e práticos e o processo reflexivo” (Campos, 2011, p. 104).

No único resumo simples desenvolvido pelo subprojeto com a abordagem da temática “Educação ambiental” (Quadro 2), os bolsistas confeccionaram painéis de divulgação sobre o tema contendo fotos e textos explicativos sobre paisagens e pontos turísticos do município de Crateús-CE e circunvizinhança. As fotos enfatizavam as diferenças existentes entre as paisagens, em antes e depois do processo de degradação e estiagem. Estes painéis ficaram expostos na escola e a visita se deu durante os intervalos das aulas, contando com a presença dos bolsistas, que explicavam e respondiam aos questionamentos feitos pelos visitantes.

Os bolsistas apresentaram, por exemplo, a curiosidade sobre como os ambientes modificaram-se de forma tão rápida e devastadora, ao mesmo tempo que refletiram sobre os seus papéis enquanto cidadãos e educadores que respeitam o meio ambiente. Essa ação ampliou o conhecimento dos alunos de uma das escolas parceiras sobre as causas e os efeitos dos impactos ambientais em Crateús e proporcionou aos bolsistas do subprojeto uma forma de interação pedagógica com os alunos de modo diferente da aula expositiva.

A importância da interatividade na melhoria da abordagem da educação ambiental é enfatizada no trabalho de Martins e Schnetzler (2018, p. 581), quando demonstraram que, por meio da socialização das experiências de ensino no âmbito da educação ambiental, um grupo de professores conseguiu aperfeiçoar as suas práticas e abordar “temáticas socioambientais de forma crítica, contextualizada, permanente, contínua e participativa”.

Um dos trabalhos completos publicados pelo subprojeto também foi relacionado à “Educação ambiental”. Essa produção foi classificada em 1º lugar no prêmio de melhor trabalho oral do Pibid durante a XX Semana Universitária da Uece, tendo os autores recebido menção honrosa na solenidade de premiação do evento em reconhecimento ao trabalho desenvolvido. Esse trabalho relatou uma vivência dos bolsistas com a construção de uma horta vertical envolvendo estudantes de uma das escolas campo. Nesse trabalho houve a realização de oficinas com a abordagem dos conceitos da educação ambiental e a sua adequação ao ambiente escolar, além da construção de uma horta vertical com materiais reutilizados e técnicas de manejo. A experiência com esse projeto foi fundamental para estimular o pensamento crítico e a intervenção nos problemas ambientais (Paiva; Santos; Sudério, 2015, p. 1).

Um total de 7 trabalhos (10,6%) foi direcionado à temática “Exercício prático da docência”, os quais tiveram abordagens diversas dentro do contexto escolar, descrevendo, por exemplo, a participação dos bolsistas em atividades da Olimpíada Brasileira de Biologia (OBB) realizadas nas escolas campo, que oportunizou a experiência com aulas preparatórias e com a participação em competições de conhecimentos com um olhar de docentes (Quadro 2).

Houve também o envolvimento dos bolsistas com outros tipos de abordagens que foram especificados em outros trabalhos, como: regências de práticas laboratoriais; contribuição como ministrantes de oficinas sobre a produção de trabalhos científicos e sobre a ludicidade no ensino de biologia; relatos de experiências com reflexão sobre a prática docente, o processo de ensino, a evolução acadêmica e a construção da identidade docente; e realização de aulas preparatórias do Enem para estudantes de uma escola parceira, atividade essa, reconhecida pelos bolsistas como uma vivência de formação inicial docente pautada na construção da aprendizagem baseada na vivência e na prática.

Além desses 7 resumos simples, um dos trabalhos completos publicados pelo subprojeto foi voltado para a temática “Exercício prático da docência”. Nessa pesquisa houve a análise de uma ação preparatória para o Enem, na qual os bolsistas realizaram regências com resoluções e discussões de questões de biologia do Enem e de outros vestibulares com estudantes do segundo ano. Para os estudantes envolvidos, a ação colaborou para a melhor compreensão do estilo de abordagem do Enem (Moura; Costa; Sudério, 2015, p. 1).

Em pesquisa direcionada a egressos do subprojeto Pibid/Biologia/Faec, os ex-bolsistas afirmaram que por meio do programa puderam incorporar alguns fatores em suas práticas docentes, como “aulas práticas desenvolvidas em laboratório, confecção

e aplicação de jogos lúdicos voltados para o ensino de biologia, desenvolvimento de regência em sala de aula e planejamento escolar”, indicando que “por meio dessas vivências os bolsistas acumularam conhecimento prático e enriqueceram os seus currículos, o que amplia as suas chances no momento da inserção no mercado de trabalho para atuarem como professores” (Sudério, 2016b, p. 1376). Somado a isso:

O Pibid proporcionou aos participantes da pesquisa um maior tempo de contato com o cotidiano das escolas em que atuaram e, por meio de uma participação efetiva, adquiriram conhecimentos acerca da estrutura e do funcionamento dessas instituições, sobretudo, relacionados à rotina e às atividades diárias de uma escola. Essa experiência, ainda durante a formação inicial, resultou positivamente nas suas atuações enquanto profissionais da educação (*op. cit.*, p. 1376-1377).

Em uma pesquisa que buscou descrever as potencialidades do Pibid como preparo prático para a docência, as autoras Souza, Guarnieri e Passalacqua (2013, p. 11713) lembram que “o enfoque do programa se baseia em uma formação capaz de promover ações que possibilitem aos licenciandos construir um aprendizado a partir de experiências práticas e, ao mesmo tempo, atrelado às teorias veiculadas pelo curso superior”. Ressaltam, ainda, que os objetivos do programa evidenciam “grande preocupação em superar o histórico distanciamento entre os espaços de formação e a atuação profissional, de forma que a inserção de licenciandos nas escolas ocorra significativamente e que venha a favorecer a parcela prática de formação (*idem, ibidem*).

Durante o ano de 2015, aconteceram dois eventos locais em que esses resumos simples foram publicados: o Encontro do Pibid da XX Semana Universitária da Uece e a I SEC/Faec. Durante esses eventos, foram publicados 16 resumos, havendo a aborda-

gem das seguintes temáticas: “Jogos didáticos” (6 trabalhos); “Mídias pedagógicas” (4 trabalhos); “Participação em projetos escolares” (2 trabalhos); “Exercício prático da docência” (2 trabalhos); “Vivência do cotidiano escolar” (1 trabalho); “Análise de textos complementares no ensino de biologia” (1 trabalho). No Quadro 3 estão apresentados os detalhes de 5 trabalhos que foram selecionados como forma de representação amostral dos 16 Resumos simples publicados pelo Subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece no ano de 2015.

**Quadro 3 – Detalhamento de 5 trabalhos como forma de representação amostral dos 16 resumos simples publicados pelo Subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece no ano de 2015. O link com o detalhamento dos 16 resumos está disponibilizado no quadro**

<b>Evento: XX Semana Universitária da Uece</b> (Link de acesso às publicações: <a href="https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=10&amp;titulo=XX%2BSemana%2BUniversit%25C3%25Aria&amp;ano=2015">https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=10&amp;titulo=XX%2BSemana%2BUniversit%25C3%25Aria&amp;ano=2015</a> )	
<b>TÍTULO E AUTORIA</b>	<b>TEMÁTICA</b>
Contribuição da oficina de produção de trabalhos científicos para licenciandos da Faec/Uece - Uma ação do Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Antonia Thais Silva Mendes (Mendes <i>et al.</i> , 2015)	Exercício prático da docência
<b>Evento: I SEC/Faec</b> (Link de acesso às publicações: <a href="http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html">http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html</a> )	
A contribuição do jogo “quebrando a cabeça com a cadeia” na aprendizagem de ecologia Autor principal: Alercia Araujo Furtunato (Furtunato <i>et al.</i> , 2015)	Jogos didáticos
Análise do uso de vídeos como ferramenta metodológica para o ensino de biologia Autor principal: Francisco Nunes de Sousa Moura (Moura <i>et al.</i> , 2015)	Mídias pedagógicas
Relato de experiência de um bolsista de iniciação à docência do Pibid/Biologia/Faec/Uece recém-ingresso no programa Autor principal: Francisco Jefferson de Paiva Vieira (Vieira <i>et al.</i> , 2015)	Vivência do cotidiano escolar
Uso de textos jornalísticos como estratégia metodológica no ensino de biologia Autor principal: Maria Arlete de Paula Costa (Costa <i>et al.</i> , 2015)	Análise de textos complementares no ensino de biologia
Link de acesso às informações dos 16 resumos simples publicados em 2015: <a href="https://drive.google.com/file/d/1iYfziX49VUGFOzbamFOwlpFqRYwH3Vpu/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1iYfziX49VUGFOzbamFOwlpFqRYwH3Vpu/view?usp=sharing</a>	

Fonte: Elaboração própria.

Outra temática com vários resumos simples que representaram uma linha de ação muito marcante do subprojeto foi a de “Jogos didáticos” (12 trabalhos / 18,2%). Essa temática foi abordada com vertentes diferenciadas, a exemplo do que podemos observar no segundo trabalho especificado no Quadro 3 e no quarto trabalho do Quadro 4, ambos voltados para a análise da percepção de participantes sobre jogos didáticos aplicados em sala de aula. Os jogos testados nessas ações foram “Quebrando a Cabeça com a Cadeia” e “Baralho Anatômico”; este explorando os conteúdos de “anatomia humana”, aquele abordando os conteúdos de “cadeia alimentar”. Ambos os trabalhos reforçaram a ideia de que os jogos didáticos podem atuar como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de Biologia.

Em um artigo publicado por integrantes do subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece ficou ratificado o forte vínculo desse subprojeto com atividades que envolvem os “jogos didáticos”. Essa pesquisa identificou a produção, a aplicação e a testagem de jogos pedagógicos como uma das principais ações realizadas, “cuja experiência é socializada na forma de manuais e/ou oficinas” (Moura; Paiva; Sudério, 2017, p. 13).

Além da evidência de que os jogos pedagógicos podem atuar de forma eficiente como instrumento de ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos, todos os outros trabalhos voltados para essa temática descreveram e apresentaram resultados positivos em relação à importância da realização de oficinas de jogos didáticos como exercício de melhoria da prática metodológica de professores de biologia e licenciandos em ciências biológicas.

Em todos os trabalhos desenvolvidos, diferentes conteúdos de biologia foram explorados por meio da idealização, da produção e/ou da aplicação de jogos em sala de aula ou em oficinas pedagógicas ministradas pelos integrantes do subprojeto em eventos

acadêmicos. Dentre esses conteúdos, citamos alguns que foram temas principais dos jogos trabalhados: “Bioquímica”, com o jogo “Tiro ao alvo”; “*Aedes aegypti* e suas doenças”, por meio do jogo “jogando com o *Aedes aegypti*”; e “Os principais tipos de Biomas”, com o jogo “Bioma”.

Em uma pesquisa sobre o potencial de contribuição da elaboração de jogos na formação inicial de professores de Biologia, Oliveira e Santos (2017, p. 90) reforçam o potencial dos jogos no processo de aprendizagem, mas ressaltam que nesse tipo de atividade “os significados não estão nos jogos, mas sim nos licenciandos que os elaboraram, nos alunos e professores que irão participar das jogadas”, levando-os à compreensão de que “as ações decorrentes dos jogos” são mais importantes para uma aprendizagem significativa do que o próprio jogo em si (Oliveira; Santos, 2017, p. 90).

Outra temática com uma tendência muito marcante nas atividades do subprojeto foi a de “Mídias pedagógicas” (9 resumos simples / 13,6%). Essa temática foi abordada com diferentes objetivos, como destacamos no terceiro trabalho do Quadro 3 e no sétimo trabalho do Quadro 5. O primeiro teve foco na análise do uso de vídeos como ferramenta metodológica para o ensino de biologia, enquanto o segundo foi um relato de experiência sobre o projeto pedagógico denominado “Games e inovações, o segundo passo em busca do conhecimento”.

Os resultados do trabalho apresentado no Quadro 3 revelaram a boa aceitação dos participantes por essa ferramenta de ensino e que o vídeo sobre “o fenômeno da vida” usado na pesquisa indicou uma melhoria na aprendizagem dos alunos nesse tema específico. Já os resultados obtidos com o trabalho destacado no Quadro 5 evidenciaram que a ação envolvendo a construção de jogos digitais representou uma excelente experiência formativa

tanto para os alunos do curso técnico em informática da escola parceira como para os bolsistas do subprojeto.

Os outros trabalhos relacionados às mídias pedagógicas tiveram várias formas de abordagem, dentre elas: a prática de produção e/ou exibição de vídeos didáticos; a análise da percepção sobre a contribuição de vídeos didáticos nos processos de ensino e aprendizagem; e o desenvolvimento de projeto escolar com foco na produção de mídias pedagógicas.

Somado a esses 9 resumos simples, um trabalho completo relacionado às mídias pedagógicas também foi publicado pelo subprojeto. Nessa pesquisa houve a avaliação de uma atividade voltada para a melhoria da aprendizagem de citologia com o uso de um *game* desenvolvido na linguagem *Delphi* de programação. Os estudantes da escola parceira envolvidos com a ação relataram que o jogo explora o tema de forma mais atrativa e estimula a competição saudável, podendo facilitar a aprendizagem dos conteúdos por abordá-los de forma interativa, desafiadora e prazerosa (Pinho; Barboza; Sudério, 2016, p. 1).

Um artigo voltado para a análise de um vídeo sobre células-tronco foi publicado a partir de uma ação do subprojeto de biologia da Faec/Uece. Nessa atividade que envolveu 37 estudantes do 3º ano do ensino médio e cujos dados foram coletados mediante aplicação de questionários pré-teste e pós-teste, pode-se concluir que “o vídeo avaliado pode dar uma contribuição positiva para a aprendizagem do conteúdo de células-tronco e que teve uma excelente aceitação pelos alunos envolvidos na pesquisa” (Sudério, 2016a, p. 1379).

Em um resumo expandido publicado pelo subprojeto também houve a abordagem das mídias pedagógicas. Essa pesquisa envolveu o uso de três vídeos voltados para o conteúdo de genética, intitulados: “Os experimentos de Mendel-Parte I”, “Os ex-

perimentos de Mendel-Parte II” e “Gênios da Genética - Saga do Prêmio Nobel”. Para os estudantes colaboradores da pesquisa, os vídeos funcionaram como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem dos conteúdos, fato que pôde se presumir pelo aumento da quantidade de acertos das questões do pós-teste quando comparadas com o pré-teste (Sudério; Leitão; Santos, 2015).

Duas temáticas foram abordadas de forma conjunta em outro trabalho completo produzido pelo subprojeto: “Jogos didáticos” e “Mídias pedagógicas”. Essa pesquisa permitiu inferir que:

a interatividade e a contextualização propiciadas pelo Jogo e pelo Vídeo influenciaram em várias situações que refletiram em melhor assimilação dos conteúdos, reforçando a ideia de que o uso dessas atividades pode contribuir de maneira positiva para a construção do conhecimento” (Martins; Sudério, 2017, p. 10).

Uma temática que reflete bem uma das principais potencialidades do Pibid como programa de formação inicial docente também foi explorada pelo subprojeto: “Vivência do cotidiano escolar”, com 3 resumos simples (4,5%). No quarto trabalho do Quadro 3, um bolsista recém-ingresso no Pibid fez um relato sobre a rápida aquisição de experiência no desenvolvimento de atividades lúdicas, sobre a observação direta da relação entre os profissionais da escola, além da vivência com o cotidiano das turmas e com a rotina dos professores supervisores no fazer docente.

O quinto trabalho em destaque no Quadro 5 descreve a vivência dos bolsistas em uma semana pedagógica escolar, ressaltando a importância da participação nesse momento de planejamento para o processo formativo dos próprios bolsistas. Houve, ainda, outro trabalho apresentado na Semana Universitária de 2014 fazendo uma narrativa sobre um intercâmbio que envolveu a visita de professores de uma escola parceira do subprojeto a uma escola

de outro município, com ênfase no acompanhamento da troca de conhecimentos e das discussões/exposições realizadas por professores das duas instituições.

A pesquisa de Falcão, Medeiros e Farias (2014, p. 9) fala sobre a importância da vivência do cotidiano escolar, em todas as suas vertentes, para o processo de formação docente inicial. Para as autoras “Sem dúvida, o exercício da docência, não acontece somente na sala de aula é preciso que o aluno possa transitar em outros espaços, participando de reuniões, conhecendo as atividades de gestão, envolvendo-se com a escola como um todo” (Falcão; Medeiros; Farias, 2014, p. 9).

Outra temática que gerou boas experiências durante o período do subprojeto foi a “Análise de textos complementares no ensino de biologia”, com 2 resumos simples (3%). Assim, o quinto trabalho do Quadro 3 explorou o uso de textos jornalísticos como estratégia metodológica no ensino de Biologia, que na avaliação dos alunos da escola parceira envolvidos na ação, essa estratégia contribuiu para uma abordagem contextualizada do conteúdo teórico, representando uma alternativa de material pedagógico complementar aos livros didáticos. Em outro trabalho apresentado na I SEC/Faec foi feito um relato de experiência sobre a utilização de artigos científicos nas aulas de biologia, ressaltando que o uso deste método é viável para o ensino de biologia e que pode motivar os alunos a participarem de pesquisas, mesmo no ensino médio.

Em uma pesquisa envolvendo o uso didático de textos jornalísticos, de divulgação e também os pedagógicos, os autores concluíram que “o uso dos textos pareceu contribuir para uma efetiva participação dos alunos, iniciando temas, propondo perguntas para discussão e estabelecendo relações entre contextos de informações relevantes, escolares e extraescolares” (Martins; Nascimento; Abreu, 2004, p. 109).

Em 2016 os resumos simples foram publicados no Encontro do Pibid da XXI Semana Universitária da Uece. Durante esse evento foram publicados 10 resumos simples, onde: 1 abordou a temática “Avaliação do Pibid como programa de formação docente”; 1 abordou “Paródias didáticas”; 2 abordaram a “Participação em projetos escolares”; 1 abordou o tema “Aulas práticas”; 2 abordaram o uso de “Jogos didáticos”; 1 explorou as “Mídias pedagógicas”; e 2 foram voltados para o “Exercício prático da docência”. No Quadro 4 estão apresentados os detalhes de 5 trabalhos que foram selecionados como forma de representação amostral dos 10 resumos publicados no ano de 2016.

**Quadro 4 – Detalhamento de 5 trabalhos como forma de representação amostral dos 10 resumos simples publicados pelo Subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece no ano de 2016. O link com o detalhamento dos 10 resumos está disponibilizado no quadro.**

<b>Evento: XXI Semana Universitária da Uece</b> ( <i>Link</i> de acesso às publicações: <a href="https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=11&amp;titulo=XXI%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria%2B&amp;ano=2016">https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=11&amp;titulo=XXI%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria%2B&amp;ano=2016</a> )	
<b>TÍTULO E AUTORIA</b>	<b>TEMÁTICA</b>
Pibid e estágio supervisionado obrigatório: contribuições na formação docente Autor principal: Maria Arlete De Paula Costa (Costa <i>et al.</i> , 2016)	Avaliação do Pibid como programa de formação docente
Projeto pedagógico “brigada contra a dengue”: um relato de experiência Autor principal: Geyza Kelly Vieira Ferreira (Ferreira <i>et al.</i> , 2016)	Participação em projetos escolares
Análise da contribuição de aulas práticas para a aprendizagem e para a formação de bolsistas do subprojeto Pibid/Biologia/Faec Autor principal: Abidão Bezerra Camelo Neto (Camelo Neto <i>et al.</i> , 2016)	Aulas práticas
Oficina de jogos didáticos: uma experiência vivenciada no subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Marina Marques Mineiro (Mineiro <i>et al.</i> , 2016)	Jogos didáticos
Ação “#partiu Enem 2016” - vivência formativa de bolsistas do Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Jean do Vale (Vale <i>et al.</i> , 2016)	Exercício prático da docência
<i>Link</i> de acesso às informações dos 10 resumos simples publicados em 2016: <a href="https://drive.google.com/file/d/1-xiFoJPDpp_ly83LAW8X5_-M3UJhfPn4/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1-xiFoJPDpp_ly83LAW8X5_-M3UJhfPn4/view?usp=sharing</a>	

Fonte: Elaboração própria.

O único trabalho que teve como foco a subcategoria temática “Avaliação do Pibid como programa de formação docente” é o primeiro apresentado no Quadro 4. Esse trabalho foi um relato de opinião sobre as contribuições do Estágio Supervisionado e do Pibid para a formação inicial docente. Nesse relato, uma bolsista comenta que no Pibid há um envolvimento mais efetivo com o cotidiano da escola do que durante o Estágio Supervisionado, fato que proporciona, na ótica da bolsista, uma visão muito mais ampla sobre a realidade da profissão docente. Farias e Rocha (2012, p. 41) destacam “a necessidade de avaliação das experiências efetivadas pelo Pibid e assinalando-o como política com potencial para promover práticas pedagógicas de caráter emancipador”.

Outra temática bastante representada pelo subprojeto foi a de “Participação em projetos escolares”, com 11 resumos simples (16,7%). Essa temática foi abordada por meio de projetos de diferentes naturezas e direcionadas para diversos conteúdos que remetiam ao ensino de biologia. Exemplos disso são: o segundo trabalho do Quadro 4 que relatou a experiência dos bolsistas com o projeto pedagógico “Brigada contra a dengue”, voltado para informações sobre doenças relacionadas ao *Aedes Aegypti*, proporcionando aos bolsistas a vivência com a idealização e a execução de um projeto pedagógico na escola; e o trabalho, em destaque na terceira linha do Quadro 5, que se tratou de um relato da participação no projeto escolar “Bio interativo”, que envolveu diversas estratégias didáticas para o ensino de Biologia, proporcionando aos bolsistas mais uma oportunidade de aprendizagem do exercício prático e diferencial da docência.

Vários outros trabalhos abordaram a participação dos integrantes do subprojeto em projetos escolares, os quais tiveram objetivos diversos, como: análise da percepção dos estudantes das escolas campo sobre os projetos realizados; contribuição dos

projetos escolares no processo formativo dos bolsistas; e vivência dos bolsistas com o desenvolvimento e aplicação de ferramentas metodológicas com os alunos das escolas parceiras.

Para Santos e Jacobi (2011, p. 265), “a formação dos professores não pode estar dissociada de uma nova concepção de escola, implicada com a construção de uma sociedade melhor para se viver”. Esses autores ressaltam três aspectos fundamentais contemplados pelo desenvolvimento de projetos escolares:

[...] fomenta a reflexão e a busca de alternativas para os problemas postos pela prática escolar, contribui para a tomada de consciência diante das questões da realidade socioambiental estudada, bem como promove a produção de conhecimentos resultantes desse processo (Santos; Jacobi, p. 276).

A temática “Aulas práticas” também foi abordada nos trabalhos desenvolvidos pelo subprojeto (3 resumos simples / 4,5%). Os resultados do trabalho destacado na terceira linha do Quadro 4 revelaram que, na opinião dos bolsistas envolvidos na pesquisa, as experiências com aulas práticas vivenciadas no Pibid contribuíram de forma muito positiva para as suas formações como futuros professores de biologia. Já o trabalho destacado na nona linha do Quadro 5 revelou resultados de que a prática com identificação de fungos proporcionou aos estudantes da escola campo e aos bolsistas do subprojeto (com um olhar de futuros docentes) um envolvimento direto com uma prática laboratorial e mais uma oportunidade de relacionar o conhecimento teórico com a prática. A eficiência de algumas aulas práticas no estímulo e na melhoria da aprendizagem dos conteúdos de biologia também foi avaliada e discutida em outro trabalho do subprojeto apresentado da Semana Universitária da Uece de 2014.

A temática “Aulas práticas” também foi abordada por um dos resumos expandidos publicados pelo subprojeto. Esse trabalho envolveu uma prática de datiloscopia como forma de melhoria da aprendizagem do método científico. Essa atividade estimulou a participação ativa dos estudantes e proporcionou uma melhor compreensão do conteúdo abordado na aula expositiva, sendo considerada, por eles, uma excelente ferramenta de abordagem dos métodos científicos (Sales *et al.*, 2017).

Souza e Santos (2019, p. 427) lembram que uma das dificuldades relacionadas ao ensino de biologia é o fato de o conhecimento científico, comumente, gera dificuldade de compreensão devido aos termos e processos complexos, que muitas vezes estão longe da realidade dos estudantes. Os autores consideram que as aulas práticas podem ser uma ferramenta eficiente na superação dessa dificuldade, no entanto, lembram alguns aspectos que dificultam a adoção dessa prática por parte dos professores, como: “falta de estrutura, falha na formação dos professores e ambiente inadequado das salas de aulas” (Souza; Santos, 2019, p. 427). Levando em conta esse aspecto é que consideramos fundamental a realização de ações do Pibid voltadas para o estudo, o desenvolvimento e a execução de aulas práticas como atividade formativa para professores de biologia em processo de formação inicial e continuada.

Em 2017 os resumos simples foram publicados tanto no Encontro do Pibid da XXII Semana Universitária da Uece como na II SEC/Faec. Houve um total de 24 resumos publicados nos anais de ambos os eventos abordando as seguintes temáticas: “Análise de livros didáticos” (1 trabalho); “IST” (2 trabalhos); “Botânica na escola” (1 trabalho); “Estudo de textos e artigos na formação docente” (2 trabalhos); “Participação em projetos escolares” (4 trabalhos); “Modelos didáticos” (1 trabalho); “Jogos didáticos” (3 trabalhos); “Mídias pedagógicas” (2 trabalhos); “Exercício prá-

tico da docência” (1 trabalho); “Vivência do cotidiano escolar” (1 trabalho); “Paródias didáticas” (2 trabalhos); “Teatro no ensino de biologia” (1 trabalho); “Aulas práticas” (1 trabalho); “Análise de textos complementares no ensino de biologia” (1 trabalho); “Identidade docente” (1 trabalho). No Quadro 5 estão apresentados os detalhes de 12 trabalhos selecionados como representação amostral dos 24 resumos publicados pelo subprojeto no ano de 2017.

**Quadro 5 – Detalhamento de 12 trabalhos como forma de representação amostral dos 24 resumos simples publicados pelo Subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece no ano de 2017. O link com o detalhamento dos 24 resumos está disponibilizado no quadro**

(Continua)

<b>Evento: XXII Semana Universitária da Uece</b> (Link de acesso às publicações: <a href="https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=12&amp;titulo=XXII%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&amp;ano=2017">https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=12&amp;titulo=XXII%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&amp;ano=2017</a> )	
TÍTULO E AUTORIA	TEMÁTICA
Análise de livros didáticos de biologia aprovados pelo PNLD 2017: relato de experiência vivenciada no Pibid Autor principal: Maria Vanessa da Silva Nunes (Nunes <i>et al.</i> , 2017)	Análise de livros didáticos
Pesquisa sobre plantas medicinais com estudantes do ensino médio: uma ação do Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Cintia Rafaella Fernandes de Oliveira (Oliveira <i>et al.</i> , 2017)	Botânica na escola
Projeto “Bio interativo”: Um relato de experiência do Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Francisco Denilson Rodrigues Gomes (Gomes <i>et al.</i> , 2017)	Participação em projetos escolares
Relato de experiência com o uso de modelos biológicos na revisão dos conteúdos de reprodução humana Autor principal: Antônio Arrton Sena Barboza (Barboza <i>et al.</i> , 2017)	Modelos didáticos
<b>Evento: I SEC/Faec</b> (Link de acesso às publicações: <a href="http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html">http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html</a> )	
Semana pedagógica: formação vivenciada pelos bolsistas do Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Jean do Vale (Vale <i>et al.</i> , 2017)	Vivência do cotidiano escolar
Relato de experiência sobre o uso de paródias no ensino de biologia: uma ação do Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Francisco Denilson Rodrigues Gomes (Gomes <i>et al.</i> , 2017)	Paródias didáticas
Projeto pedagógico “Games e inovações, o segundo passo em busca do conhecimento”: relato de experiência do Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Francisco Victor Alves de Pinh (Pinho <i>et al.</i> , 2017)	Mídias pedagógicas

<b>Evento:</b> XXII Semana Universitária da Uece ( <i>Link de acesso às publicações:</i> <a href="https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=12&amp;titulo=XXII%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&amp;ano=2017">https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=12&amp;titulo=XXII%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&amp;ano=2017</a> )	
<b>TÍTULO E AUTORIA</b>	<b>TEMÁTICA</b>
Uso do teatro como estratégia no ensino de biologia: relato de experiência do Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Jose Wilson da Silva Lima (Lima <i>et al.</i> , 2017)	Teatro no ensino de biologia
Prática laboratorial no ensino de biologia: experiência vivenciada no Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Antonia Marta Cavalcante (Cavalcante <i>et al.</i> , 2017)	Aulas práticas
Leitura e reflexão de uma obra de António Nóvoa: sessões de estudos como ação do Pibid/Biologia/Faec/Uece Autor principal: Cintia Rafaella Fernandes de Oliveira (Oliveira <i>et al.</i> , 2017)	Estudo de textos e artigos na formação docente
Palestra formativa sobre as doenças sexualmente transmissíveis - DST's: relato de experiência por bolsista do Pibid Autor principal: Geyza Kelly Vieira Ferreira (Ferreira <i>et al.</i> , 2017)	IST
Participação no Pibid: construindo uma identidade docente Autor principal: Maria Vanessa da Silva Nunes (Nunes <i>et al.</i> , 2017)	Identidade docente
<i>Link de acesso às informações dos 24 resumos simples publicados em 2017:</i> <a href="https://drive.google.com/file/d/1YdvPtTTwoO6UskMI6iwVHbqiFWlohDwB/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1YdvPtTTwoO6UskMI6iwVHbqiFWlohDwB/view?usp=sharing</a>	

Fonte: Elaboração própria.

No único trabalho desenvolvido pelo subprojeto com a abordagem da temática “Análise de livros didáticos” (primeira linha do Quadro 5), os bolsistas tiveram uma experiência com a avaliação de coleções de livros didáticos de biologia do ensino médio aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), representando mais uma experiência deles com uma atividade realizada pelos professores na escola.

Lacerda e Abílio (2017, p. 168) ressaltam a necessidade da análise criteriosa dos livros didáticos e destacam que a “Experimentação” pode ser uma das modalidades didáticas do ensino de biologia que deve ter destaque nos livros didáticos por “ser de grande relevância para um aprendizado contextualizado e potencialmente significativo” (*op. cit.*, p. 169). Temos a concepção que a análise de livros didáticos dentro do ambiente escolar representa

uma vivência significativa para o processo formativo de estudantes de licenciatura.

Outra temática que foi explorada no subprojeto foi “Botânica na escola”. O único trabalho relacionado a essa temática (segunda linha do Quadro 5) envolveu uma pesquisa sobre plantas medicinais com estudantes do ensino médio, na qual os alunos participantes afirmaram fazer uso frequente de plantas medicinais para o tratamento de algumas enfermidades e que os conhecimentos adquiridos por eles são provenientes de suas famílias.

Há várias alternativas de abordagem complementar dos conteúdos de botânica na escola, dentre elas estão: aula de campo; construção de horta escolar; jogos didáticos; análise da morfologia externa de órgãos vegetais; aulas práticas de anatomia vegetal usando cortes histológicos e microscopia; seminários de temas associados à botânica; além de outros vídeos com temáticas afins.

Dentre essas possibilidades, Paiva e Sudério (2018, p. 34) destacam a aula de campo como uma metodologia de estudo da botânica que permite a abordagem dos conteúdos “por meio da exploração da vegetação local”, além de proporcionar “o aprendizado metodológico sobre os meios de coleta de material botânico, conservação e produção de material acadêmico” para o ensino de botânica. A abordagem dos conteúdos de botânica também pode ser feita nas aulas de campo em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo, por exemplo, os “conteúdos das áreas de Ecologia, Botânica, Microbiologia e Zoologia” (Paiva; Sudério, 2019, p. 3).

A temática “Modelos didáticos” também foi explorada nas ações do subprojeto, a qual foi representada por 2 trabalhos (3%). No trabalho destacado na quarta linha do Quadro 5 houve um relato de experiência que descreveu uma ação com o uso de maquetes dos sistemas reprodutores humanos (masculino e feminino) na revisão dos conteúdos de reprodução humana, atividade conside-

rada positiva pelos estudantes da escola parceira e que representou mais uma oportunidade de vivência dos bolsistas com uma ação de aprimoramento da prática docente. Outro trabalho publicado na Semana Universitária da Uece de 2014 envolveu a construção dos modelos didáticos pelos bolsistas durante as aulas da professora supervisora, ação que despertou um maior interesse dos alunos, que foram incentivados a construir os seus próprios modelos e puderam colocar, em prática, os conteúdos das aulas teóricas. Como nos diz Dantas *et al.* (2017, p. 1) “modelos didáticos são ferramentas que o professor pode utilizar para expor uma determinada estrutura ou eventos biológicos, favorecendo o entendimento de fenômenos complexos e abstratos, tornando, assim, o aprendizado mais concreto”.

Outra temática explorada nas atividades do subprojeto foi “Paródias didáticas”, representada por 3 resumos simples (4,5%). O trabalho em destaque na sexta linha do Quadro 5 foi um relato de experiência com a descrição de uma ação que destacou a viabilidade e a possibilidade de melhoria da compreensão dos conteúdos de biologia pelo uso de paródias. Esse relato revelou uma vivência que os bolsistas tiveram dentro da escola, envolvendo conhecimento cultural e social na atividade de ensino. Foram realizados mais trabalhos com música: um trabalho com o uso da música em sala de aula que também obteve avaliação positiva pelos estudantes da escola envolvidos com a ação, pois eles destacaram maior motivação no trabalho com música; e uma atividade que envolveu a produção de paródias como recurso alternativo no ensino de biologia, atividade considerada pelos alunos envolvidos como uma ação pedagógica que possibilita melhoria da aprendizagem ao mesmo tempo em que promove diversão.

Além desses 3 resumos simples, a abordagem das paródias didáticas também foi feita em um resumo expandido do subprojeto publicado nos anais de um evento regional. Nesse trabalho, perce-

bemos que o uso de paródias favoreceu a abordagem dos conteúdos de biologia celular e contribuiu para a integração de alunos, professor e bolsistas do Pibid, promovendo a exploração do conteúdo teórico de forma contextualizada (Gomes *et al.*, 2017, p. 1).

Paim e Santi (2018, p. 111) destacam “que a música pode ser trabalhada em qualquer conteúdo, visto que ela, além de estimular a memória e a inteligência, é uma forma prazerosa de aprendizado”. Esses autores veem as paródias como uma dinâmica capaz de promover uma abordagem mais descontraída dos conteúdos de biologia e que podem facilitar a memorização de termos complexos e específicos da disciplina (*idem, ibidem*).

A temática “Teatro no ensino de biologia” foi explorada em um único trabalho do subprojeto (oitava linha do Quadro 5). Para os bolsistas de ID do Subprojeto, a participação em uma ação de uso do teatro como estratégia complementar no ensino de biologia foi mais uma possibilidade de construção do conhecimento como futuros docentes. Para os alunos da escola envolvidos na ação, o uso dessa estratégia contribuiu para a abordagem do conteúdo de forma contextualizada, dinâmica, prazerosa e integradora.

Fetzner (2018, p. 528) pôde perceber em seus estudos que o trabalho conjunto de diferentes atividades, dentre elas, uma oficina de teatro e a elaboração de um vídeo, “envolveram os estudantes em reflexões sobre suas culturas, suas atitudes e procedimentos, de forma a comunicar outras formas de perceber o conhecimento próprio e o conhecimento dos outros e de tomá-los desde sua relevância social”. Ainda para a autora supracitada, essas e outras “atividades didáticas tomadas com referências na interculturalidade podem colaborar com a construção de uma sociedade melhor, em que a participação de todos na produção e reprodução do conhecimento seja (re)conhecida e compreendida como direito” (Fetzner, 2018, p. 528).

A temática “IST” foi abordada por 2 trabalhos (3%) publicados pelo subprojeto. O penúltimo trabalho do Quadro 5 destaca um relato de vivência dos bolsistas em uma formação com foco nas DSTs — atualmente, denominadas como Infecções Sexualmente Transmissíveis –ISTs — como um momento de aprendizagem que proporcionou conscientização sobre esse tema polêmico que foi abordado de forma séria e contextualizada. Outro trabalho socializado na Semana Universitária da Uece de 2017 envolveu a análise dos conhecimentos de alunos do ensino médio sobre ISTs. De um modo geral, os estudantes envolvidos demonstraram não estar alheios ao processo de conscientização sobre ISTs e que as ações desenvolvidas na escola representam a maior fonte de informação sobre esse tema para os eles.

Apesar de existir vários estudos que envolvem a análise do conhecimento de estudantes adolescentes sobre as ISTs, Costa e Nunes (2017, p. 12) ressaltam, portanto, que ainda “há necessidade de um trabalho sistemático, a médio e longo prazo, sobre sexualidade nas escolas para os adolescentes, principalmente para os discentes que frequentam instituições de ensino distantes dos centros urbanos”.

Embora o tema “Identidade docente” esteja interligado com várias outras temáticas exploradas pelo subprojeto, selecionamos e destacamos o único resumo simples voltado de forma mais direta para a abordagem dessa temática (última linha do Quadro 5). Nesse trabalho foi feito um relato considerando o Pibid como um programa que proporciona ao licenciando uma melhor visão da profissão docente, que dá mais clareza ao foco da sua formação, além de favorecer a percepção das fragilidades, das dificuldades e das necessidades do sistema básico de ensino. No relato, se destaca que a participação no programa torna possível uma discussão e uma reflexão mais amplas sobre a realidade de um professor que atua na rede pública de ensino.

Em um ensaio apresentando o Estado da Arte das produções relacionadas ao Pibid publicadas em três edições do *Endipe*, Falcão, Medeiros e Farias (2014, p. 11) concluíram que dentre as várias contribuições do programa citadas nos textos investigados, “a troca de saberes e o fortalecimento da identidade docente” se destacam como os principais pontos positivos. No entanto, ressaltam também que “o aspecto mais debatido nos estudos investigados se refere à possibilidade de ampliação da vivência relativa ao binômio teoria e prática” (Falcão; Medeiros; Farias, 2014, p. 11).

A pesquisa realizada por Moura, Paiva e Sudério (2017), do subprojeto de biologia da Faec/Uece, envolveu 20 bolsistas de ID e 6 supervisores do Pibid de cinco cursos de licenciatura de Craús-CE, corrobora o que foi dito acima.

Os entrevistados classificaram o Pibid como uma “vitrine” que dá visibilidade aos bolsistas para o mercado de trabalho e ressaltaram a contribuição do programa na formação inicial e continuada de bolsistas e supervisores. Para os envolvidos na pesquisa, a participação no programa resulta em um amadurecimento de suas habilidades na docência e na pesquisa, proporcionado principalmente pela vivência dos licenciandos nas escolas. [...] reitera-se a importância do programa no fortalecimento da relação entre escola e universidade, na melhoria da formação dos supervisores e bolsistas de ID, ao mesmo tempo em que tem contribuído para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas (Moura; Paiva; Sudério, 2017, p. 1-2).

Considerando os relatos dos entrevistados sobre o Pibid como programa de formação docente, os autores dessa pesquisa avaliaram que, na ótica dos participantes, “o Pibid tem atingido seus objetivos quanto à melhoria da formação inicial dos alunos de licenciatura, além de contribuir na formação continuada dos supervisores em suas práticas docentes” (*op. cit.*, p. 13).

Outra pesquisa realizada por uma bolsista de ID e pelo coordenador de área do subprojeto de biologia da Faec revelou que, na opinião dos entrevistados “o Pibid pode proporcionar uma formação diferenciada, preenchendo algumas lacunas que ainda existem nos currículos dos cursos de licenciatura, sobretudo, no que diz respeito à preparação dos estudantes para a prática docente” (Oliveira; Sudério, 2019, p. 1). Essa pesquisa revelou, ainda, que para os estudantes envolvidos com a pesquisa e que participaram do programa como bolsistas, o Pibid possibilitou algumas vantagens formativas, como:

[...] o contato com a realidade de uma escola de educação básica ainda no período de graduação e antes mesmo de iniciarem as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório; o aprimoramento da competência didática; o aprofundamento nos conteúdos teóricos de ciências e biologia; a reflexão sobre os desafios da profissão docente; e a aplicação, na prática, de alguns conhecimentos adquiridos na universidade (Oliveira; Sudério, 2019, p. 14-15).

Acreditamos que apresentamos aqui, as principais ações, as produções acadêmicas e o impacto do subprojeto de Biologia da Faec/Uece na formação de todos os seus integrantes e instituições envolvidas no período de 2014 a 2018.

### **Considerações finais**

Essa pesquisa apresentou uma análise descritiva dos resultados das seguintes produções acadêmicas publicadas pelo subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece: 66 resumos simples; 3 resumos expandidos; 4 trabalhos completos; e 4 artigos de periódicos. Todas as ações relatadas por meio dessas produções permitiram aos bolsistas de ID uma maior vivência do cotidiano escolar. Esse período específico de realização do projeto (2014 a 2018) promoveu

maturidade aos bolsistas em relação à docência e permitiu uma importante relação de colaboração mútua entre a faculdade e as escolas de ensino médio envolvidas.

O subprojeto teve grande impacto, não somente na formação dos licenciandos, mas no desenvolvimento de estratégias complementares para o ensino de biologia, no aperfeiçoamento formativo dos professores supervisores e do coordenador de área, e no desenvolvimento de ações e projetos pedagógicos que beneficiaram tanto os estudantes das escolas campo como os licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Faec/Uece.

O impacto no curso de licenciatura envolvido e na formação dos licenciandos foi positivo porque os integrantes do subprojeto proporcionaram atividades formativas e de socialização de experiências vivenciadas no programa por meio de minicursos, oficinas e trabalhos apresentados nos eventos locais. Quanto aos impactos do subprojeto nas escolas de educação básica, percebeu-se que a vivência cotidiana dos alunos do ensino médio com os bolsistas do Pibid e a realização constante de estratégias didáticas complementares promoveram um ambiente agradável de aprendizagem para todos os envolvidos.

Além dos impactos positivos já citados, destacamos mais alguns, como: redução da evasão de estudantes no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faec/Uece; ampliação de pesquisas nas áreas de formação de professores e de ensino de biologia no curso; redimensionamento de práticas pedagógicas dos supervisores e do coordenador de área; e formação continuada para o coordenador de área e professores supervisores.

Todas as questões consideradas como pontos cruciais do Pibid foram identificadas no subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece, as quais estão vinculadas, de forma muito clara, ao fortalecimento da identidade docente dos bolsistas de ID. Assim, há

uma evidente demonstração de que as ações, as vivências e o envolvimento com todas as subcategorias temáticas das produções acadêmicas apresentadas nessa pesquisa fizeram com que o subprojeto atingisse os objetivos estabelecidos nos documentos que norteiam o Pibid.

Com base na experiência vivenciada nesse subprojeto, ressaltamos que não somente a manutenção, mas a expansão e a consolidação do Pibid como política pública aumentam as perspectivas de melhoria da formação dos futuros profissionais da educação.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital nº 061/2013 (Retificado)**, de 02 de agosto de 2013, Brasília-DF: Capes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Parecer da Análise de Mérito do Projeto Institucional Pibid/Uece** - Universidade Estadual do Ceará. Edital Pibid/Capes nº 61/2013. Número da proposta: 128319. 2013b, p. 1-2. Disponível em: [http://www.uece.br/feclescwp/wp-content/uploads/sites/40/2013/11/parecer\\_PIBID\\_uece.pdf](http://www.uece.br/feclescwp/wp-content/uploads/sites/40/2013/11/parecer_PIBID_uece.pdf). Acesso em: 30 maio 2020.

BURGGREVER, T.; MORMUL, N. M. E. A importância do Pibid na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da Uniãoeste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CAMELO NETO, A. B.; SILVA, R. B.; FORTUNATO, A. A.; MARTINS, M. A.; OLIVEIRA, C. R. F.; FONSECA, P. A.; SUDERIO, F. B. A contribuição do Pibid para a formação continuada dos professores supervisores dos subprojetos Pibid/Faec/Uece. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE. 19., 2014. **Resumos** [...]. Fortaleza-CE, 2014. *online*. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=9&titulo=XIX%2BSemana%2BUniversit%25C3%25Aria&ano=2014>. Acesso em: 30 maio 2020.

CAMPOS, R. S. P. **O Uso de Textos Alternativos para o Ensino de Ciências e a Formação Inicial de Professores de Ciências**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, Baurú, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90938>. Acesso em: 18 mar. 2022.

COSTA, M. A. P.; SANTOS, C. P.; PAIVA, A. B.; CAVALCANTE, A. M.; MOURA, F. N. S.; LEITÃO, W. N. A.; SUDERIO, F. B. Estudo de artigos acadêmicos como princípio norteador na formação dos bolsistas de iniciação à docência: uma ação do Pibid/Biologia/Faec. *In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE*. 19., 2014. **Resumos** [...]. Fortaleza-CE, 2014. *online*. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=9&titulo=XIX%2BSemana%2BUniversi-t%25C3%25A1ria&ano=2014>. Acesso em: 30 maio 2020.

COSTA, M. A. P.; SUDÉRIO, F. B.; SANTOS, C. P.; PAIVA, A. B.; MOURA, F. N. S.; VIEIRA, F. J. P.; CAVALCANTE, A. M.; LIMA, F. I. A. B. S.; LEITÃO, W. N. A.; MARQUES, J. W. R. Uso de textos jornalísticos como estratégia metodológica no ensino de biologia. *In: SEMANA DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS*, 20., 2015. **Resumos** [...]. Crateús-CE, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 28 maio 2020.

COSTA, I. D.; NUNES, N. N. S. Compreensão dos adolescentes sobre a prevenção e transmissão das infecções sexualmente transmissíveis em escolas do município de presidente Médici, Rondônia, Brasil. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v. 8, n. 1, p. 12-23, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/COMPREENS%C3%83O-DOS-ADOLESCENTES-SOBRE-A-PREVEN%C3%87%-C3%83O-E-EM-Costa-Nunes/3cf39a5fe4a9bf422bb160de3acfofa83610309f>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DANTAS, A. P. J.; DANTAS, T. A. V.; FARIAS, M. I. R.; SILVA, R. P.; COSTA, N. P. Importância do uso de modelos didáticos no ensino de citologia. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU*, 4, 2017, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35370>. Acesso em: 15 mar. 2022.

EICHLER, M. L.; DEL PINO, J. C. Produção de material didático como estratégia de formação permanente de professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 3, p. 633-656, 2010. Disponível em: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART8\\_Vol9\\_N3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART8_Vol9_N3.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

FALCÃO, G. M. B.; MEDEIROS, J. B. L. P.; FARIAS, I. M. S. Estudos sobre o Pibid no Endipe: uma contribuição à produção de conhecimento sobre a formação docente no Brasil. *In: FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L.; CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M. (org.). Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*. XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 1-12, livro 2.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. Pibid: Uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**. Belém, v. 6, n. 11, p. 41-49, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/212/183>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FETZNER, A. R. Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 513-530, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623665337>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FURTUNATO, A. A.; SILVA, R. B.; MARTINS, M. A.; CAMELO NETO, A. B.; OLIVEIRA, C. R. F.; FONSECA, P. A.; SUDERIO, F. B. Coletânea de textos didático-científicos: material didático produzido pelo subprojeto Pibid/Biologia/Faec/ Uece. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE. 19., 2014. **Resumos** [...]. Fortaleza-CE, 2014. *online*. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=9&titulo=XIX%2BSemana%2BUniversit%25C3%25Aria&ano=2014>. Acesso em: 30 maio 2020.

FURTUNATO, A. A.; CAMELO NETO, A. B.; MARTINS, M. A.; SILVA, R. B.; SUDÉRIO, F. B.; MENDES, A. T. S.; COSTA, R. B.; GOMES, R. P. D.; SALES, E. P.; OLIVEIRA, C. R. F. A contribuição do jogo “quebrando a cabeça com a cadeia” na aprendizagem de ecologia. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS, 20., 2015. **Resumos** [...]. Crateús-CE, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 28 maio 2020.

GOMES, F. D. R.; COSTA, M. A. P.; MARQUES, A. M. L.; SANTOS, C. P.; SUDÉRIO, F. B. Uso de paródias como estratégia metodológica no ensino de biologia. In: EREBIO - REGIONAL 5 - NORDESTE, 7, 2017, Crato, **Anais** [...]. Crato: URCA. *online*. 2017. Disponível em: <http://sistemas.urca.br/URCA-Eventos/anais/areastematicas/gerarpdf/?acao=screen&idevento=065&idarea=0295&idartigo=09873>. Acesso em: 22 maio 2020.

LACERDA, D. O.; ABÍLIO, F. J. P. Experimentação: Análise de conteúdo dos livros didáticos de biologia do ensino médio (publicados no período de 2003 a 2013). **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 8, 2017. Disponível em: [https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID443/v12\\_n8\\_a2017.pdf](https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID443/v12_n8_a2017.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

LIMA, G. R.; FERREIRA M. A. S. A formação docente e o PIBID-subprojeto de biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada. **Holos**, ano 34, v. 2, p. 318-332, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4701>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MARTINS, I.; NASCIMENTO, T. G.; ABREU, T. B. Clonagem na sala de aula: um exemplo do uso didático de um texto de divulgação científica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 9, n. 1, p. 95-111, 2004. Disponível em: <https://www.if.ufr.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/536/331>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MARTINS, J. P. A.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030004>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MARTINS, M. A.; SUDÉRIO, F. B. Análise do uso de vídeos e jogos como recursos didáticos para o ensino de genética. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES - JOIN, 3, 2017, Fortaleza, **Anais [...]**, Fortaleza: Editora Realize, 2017. p. 1-11. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO\\_EVo81\\_MD1\\_SA80\\_ID1179\\_06092017132918.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO_EVo81_MD1_SA80_ID1179_06092017132918.pdf). Acesso em: 7 maio 2020.

MENDES, A. T. S.; MATOS, A. D.; RODRIGUES, C. M. C.; MOTA, F. D. L.; LIMA, F. I. A. B. S.; VIEIRA, F. J. P.; SUDERIO, F. B. Contribuição da oficina de produção de trabalhos científicos para licenciandos da Faec/Uece - Uma ação do Pibid/Biologia/Faec/Uece. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE. 20., 2015. **Resumos [...]**. Fortaleza-CE, 2015. *online*. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=10&titulo=XX%2BSemana%2BUniversit%-25C3%25A1ria&ano=2015>. Acesso em: 28 maio 2020.

MENEZES, J. B. F.; PANTOJA, L. D. M.; PAIXÃO, G. C. Fábulas como material didático-pedagógico no ensino de parasitologia. **Revista Cocar**, Belém, v. 14. n. 28, p. 666-679, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3402>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MOURA, F. N. S.; COSTA, M. A. P.; SUDÉRIO, F. B. Análise do uso de vídeos como ferramenta metodológica para o ensino de biologia - Faec. In: XX SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE, 2015, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

MOURA, F. N. S.; PAIVA, A. B.; SUDÉRIO, F. B. Relato de experiências exitosas em subprojetos do Pibid desenvolvidos em Crateús-CE. **Revista Educere Et Educar**, v. 13, n. 25, p. 1-17, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16077>. Acesso em: 18 mar. 2022.

OLIVEIRA, C. R. F.; SILVA, R. B.; FURTUNATO, A. A.; CAMELO NETO, A. B.; FONSECA, P. A.; NASCIMENTO, E. O.; SUDERIO, F. B. Preparação para a X OBB: contribuição na formação dos bolsistas do subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE. 19., 2014. **Resumos [...]**. Fortaleza-CE, 2014. *online*. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=9&titulo=XIX%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&ano=2014>. Acesso em: 30 maio 2020.

OLIVEIRA, C. R. F.; SUDÉRIO, F. B. Análise da contribuição do Pibid e do Estágio Curricular na identidade docente de licenciados do curso de ciências biológicas da Faec/Uece. **Revista Educere Et Educare**, v. 14, n. 32, p. 1-17, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/20076>. Acesso em: 18 mar. 2022.

OLIVEIRA, R. R. S.; SANTOS, M. L. dos. Jogos didáticos na formação inicial de professores de biologia. **Revista Mirante**, Anápolis, v. 10, n. 4 (edição especial PPEC), p. 72-92, out. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mirante/article/view/7051/4821>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PAIM, M. R.; SANTI, N. R. O uso de paródias como ferramenta didática para o ensino de ciências/biologia. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 7, n. 2, 107-115, 2018. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/774>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PAIVA, A. B.; MOURA, F. N. S.; SANTOS, C. P.; COSTA, M. A. P.; CAVALCANTE, A. M.; LEITÃO, W. N. A.; SUDERIO, F. B. Conscientização ambiental realizada pelo subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece na E. E. P. Manoel Mano. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE. 19., 2014. **Resumos** [...]. Fortaleza-CE, 2014. *online*. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?id=9&titulo=XIX%2BSemana%2BUniversit%25C3%25Aria&ano=2014>. Acesso em: 30 maio 2020.

PAIVA, A. B.; SANTOS, C. P.; SUDÉRIO, F. B. Construção de uma horta vertical como ferramenta metodológica no ensino de Biologia: relato de experiência do Subprojeto Pibid/Biologia/Faec. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 20., 2015, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PAIVA, A. B.; SUDÉRIO, F. B. Aula de campo como estratégia complementar no ensino de criptógamas e espermatófitas. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 2, n. 3, p. 21-37, set./dez. 2018. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/107>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PAIVA, A. B.; SUDÉRIO, F. B. Aulas de campo interdisciplinares como estratégias formativas para docentes de Ciências e Biologia. **Scientia Plena**, v. 15, n. 8, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/4894>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PINHO, F. V. A.; BARBOZA, A. A. S.; SUDÉRIO, F. B. Gamificação como recurso alternativo no ensino de biologia: uma ação do subprojeto Pibid/Biologia/Faec/Uece. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE, 21., 2016, Fortaleza. **Resumos** [...]. Fortaleza: DDI/Uece, 2016. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SALES, R. M. S.; MEDEIROS, A. P. A.; OLIVEIRA, C. R. F.; NUNES, M. V. S.; SUDÉRIO, F. B. Aula prática de datiloscopia como atividade de abordagem do método científico. *In: EREBIO - REGIONAL 5 - NORDESTE*, 7., 2017, Crato, **Anais** [...]. Crato: URCA. *online*. 2017. Disponível em: <http://sistemas.urca.br/URCA-Eventos/anais/areastematicas/gerarpdf/?acao=screen&idevento=065&idarea=0295&i-dartigo=09904>. Acesso em: 22 maio 2020.

SANTOS, V. M. N.; JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 263-278, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kFqtPyVd-gdpFhWCvHhz58hj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SOPELSA, O.; MELLO, R. O. A articulação entre a educação superior e o Pibid na formação continuada de professores. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED - ANPED SUL*, 11, 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-16. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_ORTENILA-SOPELSA-REGINA-ONEDA-MELLO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_ORTENILA-SOPELSA-REGINA-ONEDA-MELLO.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

SOUZA, C. M.; SANTOS, C. B. Aulas Práticas no ensino de Biologia: Desafios e Possibilidades. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v. 13, n. 45, suplemento 1, p. 426-433, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1839>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SOUZA, N. C. A. T.; GUARNIERI, M. R.; PASSALACQUA, F. G. M. Potencialidades do Pibid no preparo prático para a Docência: um estudo dos subprojetos do curso de Pedagogia da FCL/UNESP. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 11, Curitiba, 2013. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2013. p. 11711-11724. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9564\\_5044.pdf](https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9564_5044.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

SUDÉRIO, F. B. Análise da eficiência de vídeo didático na abordagem do tema “células-tronco”. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 1379-1389, 2016a. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6812484.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SUDÉRIO, F. B. Impacto do Pibid na trajetória profissional de licenciados em ciências biológicas da Faec/Uece. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 1367-1378, 2016b. Disponível em: [http://uece.br/eventos/ivsec/anais/trabalhos\\_completo/507-51396-07092019-204344.pdf](http://uece.br/eventos/ivsec/anais/trabalhos_completo/507-51396-07092019-204344.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

SUDÉRIO, F. B.; LEITÃO, W. N. A.; SANTOS, C. P. Análise da eficiência de vídeos didáticos com abordagem dos conteúdos de genética - um relato de pesquisa do Pibid/Biologia/Faec/Uece. *In: SEMINÁRIO PIBID NORDESTE*, 1.; SEMINÁRIO PIBID-IAT, 5.; SEMINÁRIO BAIANO DAS LICENCIATURAS – SBL, 5., 2015, Salvador. **Resumos** [...]. Salvador: UFPB, 2015. p. 1-3.

VIEIRA, F. J. P.; MOURA, F. N. S; COSTA, M. A. P.; PAIVA, A. B.; SUDÉRIO F. B.; SANTOS C. P.; CAVALCANTE, A. M.; LIMA, F. I. A. B. S. Relato de experiência de um bolsista de iniciação à docência do Pibid/Biologia/Faec/UECE recém-ingresso no programa. *In: SEMANA DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS*, 20., 2015. **Resumos** [...]. Crateús-CE, 2015. *online*. Disponível em: <http://uece.br/eventos/isecfaec/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 28 maio 2020.

## **7 Clube de Ciências: uma experiência formativa no âmbito do Pibid do curso de Licenciatura em Física da Uece/Fecli<sup>1</sup>**

*Alana Carolina Lima dos Santos  
Fernando Martins de Paiva  
Mykaell Martins da Silva  
Petrus Emmanuel Ferreira Vieira*

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) trata de uma iniciativa, no campo da formação de professores, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) como uma proposta de aproximação dos estudantes dos cursos de licenciatura às escolas da rede pública de educação básica, disponibilizando bolsas aos discentes e professores das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como aos docentes das escolas.

A implantação do programa em âmbito nacional se deu a partir do Edital MEC/FNDE/Capes/2007<sup>2</sup> e, na Universidade Estadual do Ceará (Uece), a partir do Edital Capes 2/2009.

O curso de Licenciatura em Física da Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu – Fecli, *campus* da referida universidade na região centro-sul do estado, passou a ser contemplado pelo Programa a partir do Edital nº 1/2011/Capes, permanecendo até janeiro de 2020.<sup>3</sup> Todavia, o texto que por ora apresentamos

---

<sup>1</sup> Artigo produzido em julho de 2020, por ocasião dos 10 anos do Pibid na Universidade Estadual do Ceará, e revisado em junho de 2025, para fins de sua publicação na presente obra.

<sup>2</sup> Todos os editais relativos aos processos seletivos para o Pibid encontram-se disponíveis em <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>.

<sup>3</sup> Infelizmente, muitos cursos, inclusive o de Licenciatura em Física da Fecli, não tiveram os seus subprojetos contemplados no Edital nº 2/2020/Capes. Essa situação pode ser entendida, dentre outros fatores, pela grande redução de bolsas, em âmbito nacional. Em 2013, o Pibid contava com 72 mil bolsas, em 2020 são menos da metade: 30 mil. Tal

visa compartilhar uma experiência formativa no âmbito do Pibid/Física/Fecli, vivenciada em 2017.<sup>4</sup>

Trata-se da organização de um Clube de Ciências na Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra, localizada em Iguatu-CE e uma das instituições parceiras do Programa. À época, o Pibid/Física/Fecli era desenvolvido em mais duas escolas, mas a experiência em tela foi exclusiva da escola Adauto Bezerra.

O Pibid/Física/Fecli atuou, ao longo dos anos em que participou do Programa, em quatro escolas do município de Iguatu — E. E. M. Liceu de Iguatu Dr. José Gondim; E. E. M. T. I. Filgueiras Lima; E. E. M. Governador Adauto Bezerra; e IFCE - *campus* Iguatu-CE —, e em uma de Acopiara-CE, a E. E. M. Liceu de Acopiara Deputado Francisco Alves Sobrinho.

Destacamos, entre as atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto Pibid/Física/Fecli: exposições de planetário; oficinas de leitura científica; aulas voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP); monitorias; criação e participação em eventos; exposições de filmes; confecção de materiais didáticos (como jogos e experimentos de baixo custo); gincanas; participação em feiras de ciências; triagem em laboratórios e criação do Clube de Ciências, entre outras.

Considerando o conjunto de atividades elencadas, elegemos compartilhar nesse relato a experiência do Clube de Ciências. Este foi um projeto idealizado e implementado na escola E. E. M. Gov. Adauto Bezerra, tendo como principal intuito, promover atividades escolhidas pelos estudantes que não necessariamente deveriam tratar dos conteúdos abordados em sala de aula.

---

redução afetou significativamente a quantidade de bolsas destinadas à Universidade Estadual do Ceará.

<sup>4</sup> A referida experiência ocorreu no decorrer do Edital nº 61/2013, no período compreendido entre 2014 e 2018.

A partir do que buscamos nos informar, a implementação de um Clube de Ciências em uma escola de ensino médio, na cidade de Iguatu, constituiu-se como um fato inédito. As atividades propostas pelo Clube remetem a um dos objetivos gerais do Pibid, que é promover a formação dos futuros professores visando à elaboração de metodologias educacionais inovadoras, que se dissociem do tradicionalismo predominantemente técnico, que historicamente estigmatiza o ensino de Física.

Tal premissa justifica-se diante da necessidade premente em instigar nos estudantes da Educação Básica o fascínio pela Ciência, ao mesmo tempo em que os futuros professores iniciam as suas trajetórias docentes produzindo métodos de ensino subsidiados por tecnologias digitais, materiais didáticos e recursos educacionais que tornem o processo educacional uma experiência lúdica, que reflita a vida cotidiana dos jovens.

A criação do Clube de Ciências como uma das ações do Pibid/Física/Fecli surgiu de uma demanda percebida pelos bolsistas de Iniciação à Docência - ID: a necessidade de envolver os estudantes com os conteúdos de Ciências. O Clube foi um instrumento pedagógico para despertar o interesse dos alunos da escola Adauto Bezerra para temas científicos e ao mesmo tempo criar um espaço de práticas coletivas de ensino e aprendizagem.

Pensar a criação do Clube de Ciências partiu também do entendimento de que a sociedade vive um período intenso de mudanças, posto que com a constante adoção de tecnologias, tem seu rumo cada vez mais ligado à Ciência, nossas moradias, transportes, comunicações, lazeres e culturas. Enfim, nosso cotidiano reflete o acúmulo de contribuições de gerações de pesquisadores envolvidos na produção do conhecimento.

Trazendo a questão do conhecimento para o universo escolar, é possível verificar que estudantes encontram sérias dificul-

dades em perceber como os conteúdos abordados estão relacionados com a evolução científica.

Nesse sentido, o Clube de Ciências na E.E.M Governador Adauto Bezerra poderia contribuir para dialogarmos com os alunos sobre as questões em torno das Ciências e da formação dos futuros professores de Física.

A ideia foi desenhada como possibilidade de uma construção coletiva desse espaço de divulgação científica, de forma a envolver os estudantes da Educação Básica nesse processo, orientados pelos bolsistas ID, acompanhados pelo professor supervisor e pelo coordenador de área.

Após apresentar brevemente a intencionalidade deste relato, anunciamos que o objetivo desta produção é explicitar contribuições, possibilidades e limites do Clube de Ciências como uma experiência formativa para licenciandos de Física e para os estudantes da escola básica, no âmbito do Pibid.

Na seção seguinte, apresentaremos a fundamentação teórica em que nos ancoramos para pensarmos e desenvolvermos essa atividade, em articulação com a formação docente dos bolsistas ID.

### **O Clube de Ciências como uma experiência formativa no contexto da Educação Básica**

A princípio, é importante relembrarmos as diversas formas de ensino, agrupadas em: educação formal, informal e não formal. Bianconi e Caruso (2005), explicam que:

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em

casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino (Bianconi; Caruso, 2005, p. 20).

De modo geral, Clubes de Ciências, assim como museus e centros de divulgação científica, se inserem no contexto de educação não formal. Tomio e Hermann (2019) catalogaram, na América Latina, a incrível existência de mais de 500 Clubes de Ciências, segundo os autores,

No Brasil e, principalmente, em outros países da América Latina, desde a década de 1950, existem coletivos que têm buscado com os Clubes de Ciências, romper com a forma tradicional de organização dos tempos e espaços destinados convencionalmente pelas escolas para o ensino e a aprendizagem das Ciências da Natureza (Tomio; Hermann, 2019, p. 3).

Existem diversas definições atreladas ao que seria um Clube de Ciências e algumas delas podem ser encontradas em Mancuso (1996). Em particular, trazemos a de Silva *et al.* (2008), para os quais:

O Clube de Ciências apresenta-se como local onde as atividades são desenvolvidas em horário de contraturno, sendo voltadas ao estudo, ao desenvolvimento de projetos e debates sobre temas que envolvem ciências. É um local onde os sócios expõem suas idéias, suas curiosidades e buscam construir os conhecimentos, usando a metodologia científica (Silva *et al.*, 2008, p. 63).

Em uma recente revisão sistemática quanto aos objetivos e contribuições dos Clubes, dentre outros aspectos, Schmitz e Tomio (2019) concluem que:

[...] as possibilidades de aprofundamento de estudos; apropriação de conceitos científicos e tecnológicos; o favorecimento da compreensão dos conceitos; a formação intelectual dos estudantes, a relação entre os conhecimentos próprios de uma cultura, dentre outros, que nos permitem afirmar que conhecer o saber em um Clube é mais amplo que memorizar conteúdos [...] interpretamos dentre as contribuições dos Clubes, destacadas pelos seus pesquisadores, uma valorização da importância destes contextos de educação não formal arrolada à dimensão do conviver. Visto que esta dimensão aborda os contributos dos Clubes referentes à participação do estudante no mundo por meio de suas relações com o outro, destacamos como elo entre a relação social com o saber: promover a integração, interação e cooperação para a aprendizagem entre estudantes de diversos níveis de conhecimento; valorizar a aprendizagem cooperativa; dialogar, refletir e compartilhar experiências e inquietações, dentre outras identificadas (Schmitz; Tomio, 2019, p. 315).

Por outro lado, entre os objetivos do Pibid, encontram-se:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2018).

Ao identificarmos essa concordância entre os objetivos geralmente atrelados aos Clubes e ao Pibid, compreendemos a razão dessa combinação estar sendo consideravelmente explorada na literatura (Adriano; Schroeder, 2015; Giassi *et al.*, 2013; Tomio; Hermann, 2019).

Por sua vez, quando consideramos os benefícios de um Clube de Ciências para os estudantes, o guia de orientações para implementação de um Clube de ciências, Santos e Santos (2008), indica que: “[...] um Clube de Ciências, além de possibilitar o desenvolvimento de atividades científicas que envolvam os alunos mais diretamente com a sociedade, estimula a socialização, a liderança, a responsabilidade e o espírito de equipe” (Santos; Santos, 2008, p. 5).

Por apresentar as informações de forma dinâmica, o clube desperta o interesse dos alunos e ainda fortalece a existência da interdisciplinaridade, uma vez que os projetos envolvem aspectos de diferentes áreas, tomando a escola como um todo integrado e articulado. Outro aspecto associado é a possibilidade de contribuir para que os estudantes consigam relacionar o conteúdo visto em sala de aula com o dia a dia, oportunizando ainda a exploração e desenvolvimento de capacidades, bem como habilidades individuais e coletivas dos participantes. Como ressaltam Schmitz e Tomio (2019, p. 318):

Nesta direção, interpretamos que, dentre as características de destaque de um Clube de Ciências está a mobilização para o trabalho intelectual e compartilhado de relação com o saber. As atividades desenvolvidas nos encontros do Clube são pensadas e organizadas em parceria – professor e estudantes/clubistas – que juntos podem imprimir na identidade do clube suas marcas, sonhos, objetivos e desejos, possibilitando, desta forma, maior sentido aos saberes elaborados. Neste contexto, entendemos que o Clube de Ciências tem como outra característica específica da sua identidade, a oportunidade de desenvolver um processo de educação científica capaz de sensibilizar, tanto estudantes quanto professores, da necessidade de se cultivar práticas de autoria, autonomia e protagonismo nas relações com o saber.

Os benefícios supracitados decorrentes da participação em um Clube de Ciências são relevantes não apenas para os estudantes da Educação Básica, mas, sobretudo, para os professores em formação, que são, em maior número, jovens estudantes recém-saídos do Ensino Médio. Nesse sentido, concordamos com Marandino (2003, p. 975), ao afirmar que:

Consideramos fundamental a introdução das discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em espaços não formais nos cursos de formação de professores e, sem dúvida, a Prática de Ensino possui o papel fundamental na promoção desta articulação entre escola e outros ecossistemas de educação científica. A possibilidade de atuação dos futuros educadores nesses locais vem se ampliando tornando essencial a presença desse tema na formação desses profissionais.

Uma necessidade já identificada por Pugliese (2017, p. 975):

O ensino de física, sua forma e seu conteúdo curricular, precisam de mudanças [...]: os professores desejam inserir mais tópicos de física moderna, desejam fazer mais experimentações, desejam visitar centros de ciências e museus, além de desejarem que seus alunos leiam mais (textos didáticos e históricos).

Entretanto, não basta que os docentes estejam abertos às diferentes formas de ensino, é fundamental, acima de tudo, que estejam capacitados, como observado por Massoni e Moreira (2014, p. 611):

Percebeu-se que os professores que detêm visões mais contemporâneas sobre a natureza da Ciência mostram-se mais abertos e flexíveis às mudanças, mas demonstram dificuldades para gerir suas próprias concepções (sobre o papel e origem das leis e teorias) e quando abordam essas questões o fazem de forma confusa e invariavelmente implícita. Mostram-se, assim, despreparados para fazer argumenta-

ções explícitas para esclarecer a origem e as controvérsias dos conceitos físicos, das leis e teorias. Não raro perdem o foco em sala de aula, promovendo discussões e debates inacabados, mal conduzidos e que, em vários momentos, acabam por gerar um clima de ansiedade nos alunos ao invés de procurar encaixar os princípios científicos que dão solução a perguntas cotidianas e tentar esclarecer quão humana é a Ciência (Massoni; Moreira, 2014, p. 611).

Dessa forma, um dos pilares do Clube de Ciências se pautou na promoção da alfabetização científica para os diferentes públicos, em que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, tendo seus significados compreendidos e aplicados para o entendimento do mundo (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

Trazendo para o contexto de nossa experiência, a ideia foi a de que o Clube de Ciências se constituísse um espaço amplo, onde estudantes de todos os anos pudessem estudar os assuntos que lhes interessassem. E ao mesmo tempo se convertesse em um espaço para que os licenciandos de Física pudessem vivenciar a prática docente em diversos temas das ciências, junto a um público de distintas séries, compartilhando essa experiência com docentes da escola, professor supervisor e coordenador de área.

Uma experiência inovadora, posto ser original no contexto da escola Adauto Bezerra e do próprio curso de licenciatura em Física, que mesclaria ensino formal e não formal, como destacado novamente por Schmitz e Tomio (2019, p. 318):

Compreendemos que a articulação entre a educação formal e educação não formal no desenvolvimento de práticas educativas para o Ensino de Ciências é necessária no atual contexto histórico-social permeado de experiências de conhecer. Sem negar o papel social da escola, as práticas educativas não formais adquirem relevância em sociedades como a nossa em que o conhecimento passa a ocupar um

lugar central no desenvolvimento individual e social. Neste sentido, o Clube de Ciências marca em sua identidade educacional um espaço de diálogo entre esses campos que possuem suas especificidades, mas juntos podem cooperar para novas e outras possibilidades de aprendizagem do seu coletivo (Schmitz; Tomio, 2019, p. 318).

Uma vez apresentada, em linhas gerais, a fundamentação teórica que nos subsidiou sobre as potencialidades pedagógicas do Clube de Ciências, sobretudo no tocante à aproximação dos estudantes da Educação Básica à ciência e às contribuições que podem agregar à formação docente, neste caso, de licenciandos de Física, passemos a sua materialização na E.E.M. Governador Adauto Bezerra.

### **A experiência do Clube de Ciência na escola E.E.M. Governador Adauto Bezerra**

A partir do que expomos, reafirmamos que o subprojeto de Física da Fecli buscou, com a iniciativa de criação do Clube de Ciências, promover uma experiência inteiramente nova, no intuito de os alunos perceberem e interajam com a Ciência, sem necessariamente, em um primeiro momento, lançar mão de cálculos matemáticos.

De modo geral, a dinâmica do Clube consistia em encontros semanais que ocorriam, principalmente, às terças ou quintas-feiras, no laboratório de informática da escola. No decorrer da semana, os bolsistas colhiam dos integrantes sugestões de atividades que desejassem participar, além da continuação de atividades relacionadas às pesquisas dos membros do clube,<sup>5</sup> a fim de alimentar o Mural da Ciência (explicitado mais adiante), dentre outras funções.

<sup>5</sup> Apesar de algumas variações quanto à composição do Clube, existiam em média 23 participantes, entre ex-bolsistas, estudantes da escola, supervisor, colaborador e coordenador.

Uma vez decidido o tema do encontro, os ex-bolsistas se reuniam com o supervisor e coordenadores para planejar como seriam direcionadas as ações. No início de cada encontro, era promovida uma dinâmica que lembrasse a todos os envolvidos a importância do trabalho em equipe, solidariedade, empatia e etc. Elementos fundamentais para o funcionamento do Clube.

Primou-se pela realização de atividades lúdicas e educativas, como a leitura de poemas e histórias em quadrinhos, exibição de filmes e seriados, elaboração de jogos de tabuleiro, organização de gincanas, produção de experimentos científicos, lançamento de foguetes, entre tantas outras atividades possíveis que integram aprendizagem e entretenimento, como podemos ver na Figura 1.

**Figura 1 – Lançamentos de Foguetes de Baixo Custo (Bexigas) e Dinâmicas**



Fonte: Arquivo dos autores.

Com a proposição do Clube de Ciência buscamos propiciar aos alunos da Educação Básica e aos licenciandos a formação da mentalidade científica que, segundo Mancuso (1996, p. 41), entre as atribuições destacadas em um Clube de Ciências, é a que se figura a maior de todas, não só no âmbito escolar, mas em toda a comunidade.

Os encontros do Clube ocorreram no período vespertino, uma vez que maioria dos participantes tinha aulas pela manhã, incluindo os ex-bolsistas ID, de modo que predominou a participação dos estudantes do turno matinal. Entretanto, os estudan-

tes do turno vespertino também foram contemplados pelas ações do Clube que foram realizadas concomitantemente com as aulas. Em sua maioria, as atividades foram planejadas e conduzidas pelos ex-bolsistas ID.

A Figura 2 exibe o registro da inauguração do Clube na escola, ocasião em que foi explicitada a essência desta iniciativa e lançado o convite para os alunos se integrarem à proposta. Esse momento foi planejado e conduzido por toda a equipe do subprojeto de Física do Pibid e contou com jogos de perguntas e respostas, dinâmicas e gincanas.

**Figura 2 – Inauguração do Clube de Ciências na E.E.M. Gov. Adauto Bezerra em Igatu-CE**



Fonte: Arquivo dos autores.

O primeiro encontro do Clube consistiu em uma dinâmica para apresentação dos bolsistas e alunos. Em seguida, foi exibido um episódio de um renomado seriado de televisão chamado *The Big Bang Theory*, cuja trama envolve personagens com formação em Ciência — predominantemente físicos — que abordam diver-

tos tópicos científicos atuais em contextos bem humorados e de fácil compreensão, sem perder, contudo, a qualidade das informações veiculadas.

Após a exibição do vídeo, os alunos foram instigados pelos ex-bolsistas ID a debater os conteúdos relacionados à Ciência que foram mencionados no episódio, levantando questões como: “estes conteúdos são abordados nas aulas de Física?”, “é possível aprender Física de maneira divertida?”, “existem outras séries ou filmes que abordam temas de Física de maneira divertida?”, entre outras.

O encontro foi finalizado levando-se em conta as considerações dos alunos sobre este primeiro contato, deixando espaço para sugestão de atividades que por ventura gostassem de realizar no Clube, culminando nos encaminhamentos para as próximas reuniões e com a criação de um grupo para interação contínua entre os participantes, na rede social *WhatsApp*. A seguir (Figura 3), o registro do momento.

**Figura 3 – Primeiro Encontro do Clube de Ciências**



Fonte: Arquivo dos autores.

Entre as ações propostas para encontros futuros, surgiu a ideia de criar o Mural da Ciência, que consistiria em um espaço de destaque na escola com intensa circulação de alunos, que seria alimentado diariamente pelos próprios membros do Clube com datas alusivas às comemorações, olimpíadas, descobertas históricas, notícias, piadas, tirinhas, etc., sempre relacionadas à Ciência.

Esta iniciativa surgiu de uma reflexão a respeito de uma pergunta frequentemente formulada pelos estudantes durante as aulas de Física: “Qual será a utilidade disto para a minha vida?”. Assim, o Mural da Ciência foi criado e administrado pelos estudantes, cultivando sempre a essência de revelar para os jovens que a Ciência, sobretudo a Física estudada no Ensino Médio, está presente no cotidiano e impacta diretamente nos avanços tecnológicos que estão cada vez mais presentes e influentes em todos os aspectos da convivência em sociedade.

**Figura 4 – Confeção do Mural da Ciência**



Fonte: Arquivo dos autores.

Dentre as diversas atividades que foram realizadas nos encontros seguintes do Clube, destacamos aqui algumas visitas que os estudantes da E. E. M. Gov. Adauto Bezerra realizaram ao *campus* da Fecli. Entre os participantes do clube, havia muitos que

cursavam o terceiro ano do Ensino Médio, mas que ainda não haviam optado por um curso de nível superior.

Os estudantes conheceram o Laboratório de Física da Fecli e presenciaram a realização de diversos experimentos científicos, inclusive puderam, eles mesmos, realizar algumas experiências. Uma das experiências realizadas que mais despertou interesse foi o Tecido de Kepler (Figura 5) que ilustra como a gravidade atua sobre os corpos do Sistema Solar. Esta atividade contou ainda com uma palestra sobre o Sistema Solar ministrada pelo então estudante do curso de Licenciatura em Física e ex-bolsista Pibid, Rafael César.

Outra palestra de expressiva repercussão entre os alunos foi ministrada pelo professor Makarius Tahim, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) (Figura 5), cujo tema versava sobre as Forças do Universo.

**Figura 5** – À esquerda, estudantes da E. E. M. Gov. Adauto Bezerra participando de uma atividade experimental na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu-CE; à direita, registro da participação na palestra referente às Forças do Universo



Fonte: Arquivo dos autores.

Uma das principais solicitações dos estudantes — não somente os participantes do Clube, mas de maneira geral — é a utilização de jogos que abordem conceitos de Física estudados

nas aulas. Após debates entre os membros do Clube, chegou-se à conclusão de criar um jogo de tabuleiro. Conforme os jogos tradicionais deste estilo, seriam feitas perguntas para os participantes, cujas respostas proporcionariam benefícios, caso estivessem corretas, ou punições em caso de erro, situação em que discutiríamos em que residem as incorreções.

Com o intuito de disseminar para outras escolas da região Centro-Sul do Ceará a essência e a relevância de um Clube de Ciências em uma escola de educação básica e o impacto dessa experiência sobre os estudantes, todas as atividades realizadas em 2017 foram relatadas em um trabalho e apresentadas, sob o formato de *banner*, na Feira Regional de Ciências, Artes e Cultura organizada pela 16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede).

O projeto, intitulado “Clube de Ciências: Um Ambiente de Aprendizagem Transdisciplinar Multifacetado”, foi orientado pelo supervisor da E. E. M. Gov. Adauto Bezerra, Prof. M. e. Petrus Emmanuel Ferreira Vieira, e apresentado pelos estudantes do Ensino Médio, José Luciano Mendes de Lima e Emanuela Pereira de Souza.

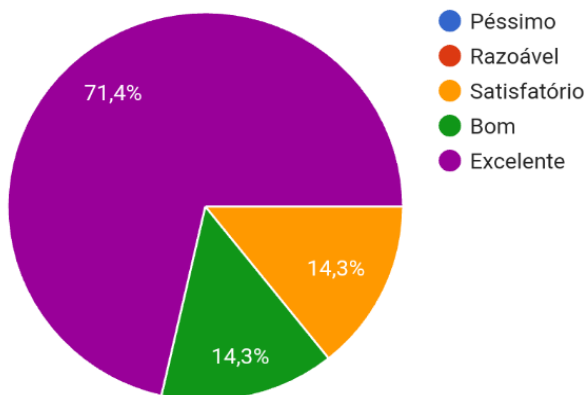
Além disso, as experiências do Clube também foram relatadas no IV Congresso Nacional de Educação (Conedu), em 2017, realizado na cidade de João Pessoa-PB. O artigo produzido para o evento recebeu o título *Clube de Ciências como Espaço para Repensar o Conhecimento Científico: Limites, Desafios e Possibilidades*, de autoria da então bolsista de Iniciação à Docência e membro do Clube, Alana Carolina Lima dos Santos, do coordenador de área do subprojeto Física do Pibid, Fernando Martins de Paiva e do professor de curso de Licenciatura em Física da Fecli e colaborador do Pibid, Mykaell Martins da Silva, entre outros trabalhos que foram apresentados na Semana Universitária da Uece.

## O que dizem os participantes do Clube de Ciências sobre suas experiências formativas neste espaço?

Este registro também se compromete em socializar as experiências formativas que o Clube de Ciências proporcionou aos seus participantes. Contribuíram para este texto, os relatos de ex-bolsistas ID, alunos egressos da escola e do ex-professor supervisor. Para tanto, foram enviados questionários, via *Google* Formulários.

Sete ex-bolsistas ID responderam ao questionário. Estiveram vinculados ao Programa no período de 2 a 4 anos, e consideram que sua experiência no Pibid, no tocante à formação docente, foi boa (2 ex-bolsistas) e excelente (5 ex-bolsistas). Particularmente, sobre as ações desenvolvidas no Clube de Ciências, avaliaram como satisfatórias/boas/excelentes, como está representado no Figura 6:

**Figura 6 - Avaliação dos ex-bolsistas ID sobre as ações do Clube de Ciências**



Fonte: Elaboração própria.

Sobre as ações vivenciadas no Clube, os relatos registram alguns aspectos relacionados à: escassez de recursos e espaço físico para o funcionamento do Clube; incentivo dos estudantes da edu-

cação básica a ingressar no ensino superior na área de ciências da natureza; aprendizagens e experiências relacionadas ao exercício da docência; e aproximação da escola com a universidade.

No tocante à escassez de recursos e espaço físico para o funcionamento do Clube, destacam:

[...] falta de recursos do programa, que serviria para desenvolver atividades melhores elaboradas, que requerem mais recursos, e falta de um espaço específico para os encontros, a cada semana usávamos um espaço diferente, o que acarretou em perdas de alguns materiais desenvolvidos pelo clube (Ex-bolsista ID 2).

O projeto em si não tinha muito recurso, mas as ações desenvolvidas nele eram bem interessantes e todos os envolvidos se engajavam nas atividades, foi um momento de grande aprendizado. Isso me mostrou o quanto essas atividades são significativas no processo de ensino-aprendizagem (Ex-bolsista ID 4).

As condições objetivas para a materialização das ações no âmbito do Pibid precisam ser garantidas pelo Programa, posto que o conjunto de atividades proposto pelos subprojetos requer custeio, para além da bolsa para cada aluno licenciando. No caso específico do Clube de Ciências, a necessidade de um espaço físico para acolhê-lo também ficou evidente, impondo-lhe alguns limites, embora não impedindo sua realização, como pontuam o(a) s ex-bolsistas ID 2 e 4 nos excertos acima.

A carência de recursos para elevar a qualidade do trabalho desenvolvido no âmbito do Programa já foi sinalizado no estudo de Silva *et al.* (2018). Sobre a questão orçamentária e considerando outros aspectos importantes além do custeio de material de consumo, os autores destacam:

Apesar das contribuições do Pibid na formação docente [...], o programa ainda possui limitações quanto a sua abrangência, pois restrições orçamentárias limitam o número de alunos e supervisores que podem participar do programa, bem como a integração do programa com as demais ações de formação de professores nas IES (Silva *et al.*, 2018, p.18).

A limitação orçamentária em relação ao Programa se fez sentir contundentemente a partir do último Edital 2/2020, que, como mencionamos, acarretou na exclusão de muitos subprojetos, dentre os quais o do curso de Licenciatura de Física da Fecli.

Os ex-bolsistas também informam sobre as ações do Clube de Ciências incentivarem o ingresso dos alunos da Educação Básica no Ensino Superior, na área de ciências: “E como resultado tivemos alguns destes alunos se interessando por ciência, a ponto de optarem por prestar vestibular em curso na área de ciências da natureza, como física, biologia e química” (Ex-bolsista 2).

O baixo interesse de alunos interessados e atuantes na área de Ciências da Natureza, particularmente em Física, é um fato refletido nos preocupantes dados levantados por Santos e Curi (2012) quanto à quantidade de professores formados na área. A contribuição dos Clubes de Ciências e do Pibid, de modo geral, na mudança desse cenário, identificada na fala do(a) ex-bolsista 2, já foi mencionado por Tomio e Hermann (2019, p. 11):

Em sua grande maioria, diferente de outros países, [no Brasil] os Clubes têm acompanhamento de estudantes de licenciaturas que desenvolvem atividades de docência, como o estágio curricular, atividades de extensão ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes). Importante destacar que esta interface no Brasil, dos Clubes de Ciências com as universidades, permite a inserção das crianças e adolescentes em um meio acadêmico e o acesso a bens culturais que ampliam suas escolhas pro-

fissionais e o universo de suas comunidades, onde muitos pais têm ainda baixa escolaridade e nunca entraram em uma universidade (Tomio; Hermann, 2019, p. 11).

Propriamente em relação às aprendizagens e experiências no tocante ao exercício da docência no contexto do Clube de Ciências, revelam:

O Clube também trazia momentos de reflexão sobre a história da ciência, o conhecimento científico e o senso comum. Participar desse projeto foi muito importante para a minha formação, [...] proporcionou uma nova visão sobre como é importante tornar o aprendizado da ciência lúdico para atrair os alunos (Ex-bolsista 3).

A minha vivência no Clube de Ciências me mostrou que é possível, sim, trabalhar com atividades de natureza científica, de forma lúdica, pois quando descaracteriza um pouco esse caráter rígido que, em geral, ocorre no ensino de ciências, os alunos se interessam bem mais pelas atividades, desperta a sua curiosidade (Ex-bolsista 4).

Quanto a minha participação como bolsista, foi muito proveitosa, pude ensinar como também aprendi muito nos planejamentos e na aplicação das atividades. Às vezes, nem sempre saía como planejado as atividades, mas servia como lição e buscávamos novas estratégias de como aproximar os alunos da ciência (ex-bolsista 5).

No Clube de Ciências era encarregado de cuidar das questões gráficas e divulgação do Clube. O planejamento das ações nos tomava um bom tempo, mas ao final era gratificante aplicá-las e observar a empolgação da maioria dos alunos (ex-bolsista 6).

O Clube de Ciências é muito relevante porque permite a realização de atividades práticas, como, por exemplo, a apresentação de experimentos ou realização de oficinas nos mais variados segmentos (ex-bolsista 7).

Pelos relatos, podemos inferir que as atividades desenvolvidas permitiram aos ex-bolsistas vivenciarem os diversos aspectos da prática docente, desde o planejamento até novas formas de fazer e pensar o ensino, como também a Ciência. Uma experiência fundamental frente ao compromisso social da escola e da educação. Particularmente em relação às responsabilidades atribuídas aos professores de Física, Pugliese (2017, p. 970) observa:

O professor de Física que atua na educação básica, quase que exclusivamente no ensino médio, no Brasil, tem a função, portanto, de realizar o seu trabalho (enquanto assalariado) ensinando aos jovens o que é esse fazer social, essa tarefa [...] de investigar a natureza quanto aos seus aspectos físicos, na busca por relações particulares e leis gerais que nos permitem pensar melhor sobre o que somos, de onde viemos e para onde vamos, além de auxiliar no desenvolvimento de novas tecnologias e na melhoria do conforto humano.

Nesse sentido, a apropriação dos conteúdos científicos pelos estudantes constitui compromisso permanente do trabalho docente na Educação Básica e do Ensino Superior, e nessa perspectiva também o Clube de Ciências se apresentou como um espaço de contribuição nesse processo.

Por fim, os ex-bolsistas ressaltam a aproximação da escola com a universidade favorecida pelas ações do Clube: “[...] proporciona uma aproximação entre as universidades e as escolas, possibilitando que os alunos vejam como é e o que se faz em uma instituição de ensino superior, algo de grande importância motivacional e educacional” (ex-bolsista 7). Em acréscimo, pontuam Wolffenbuttel *et al.* (2013, p. 125):

A interação entre universidade e escola deve ser um caminho de mão dupla, ou seja, uma relação dialética de trocas sistemáticas. Uma relação dialética em que os licenciandos levam para a universidade os problemas educacionais e a

universidade oportuniza reflexões orientadas a fim de que possam desenvolver soluções criativas, aplicá-las, reavaliá-las, elaborando hipóteses, como uma síntese entre teoria e prática. Esse processo possibilitaria uma formação mais consistente, pautada por vivências em que o licenciando é protagonista, assumindo o papel de intermediário entre as necessidades da escola e a universidade (Wolffenbuttel *et al.*, 2013, p. 125).

Podemos identificar, a partir da fala do(a) ex-bolsista 7, que, além da esperada superação de desafios indicada por Wolffenbuttel *et al.* (2013), a interação escola-universidade, presente nas atividades do Pibid e em especial nas do Clube de Ciências, permitiu que os estudantes da educação básica se sentissem motivados a conhecer e a participar do meio acadêmico.

Voltando nossa atenção, agora, às falas dos estudantes da educação básica, um ex-aluno e uma ex-aluna,<sup>6</sup> que participaram do Clube de Ciências, relatam que essa experiência contribuiu para seu desempenho na disciplina de Física. A esse respeito, destaca a ex-aluna: “As aulas extracurriculares ajudaram nas dúvidas que, muitas vezes, não conseguimos tirar em sala de aula, e na compreensão maior da importância da física”.

A ex-aluna participante destaca, em seu relato, a presença do Pibid na escola quanto à sua formação como estudante do Ensino Médio: “Foi de extrema importância, quando eu realmente compreendi e aprendi, pude aplicar (o conhecimento) nos vestibulares que passei, fazendo com que eu tivesse maior êxito nas provas” (ex-aluna).

Já outro ex-aluno participante relata que sua participação no Clube modificou sua visão de Ciência, destaca o componente prá-

<sup>6</sup> Não conseguimos contato com mais estudantes que participaram, à época, das ações do Clube de Ciências. Contudo os dois que colaboraram com este registro estiveram presentes a todas as atividades propostas pelo Clube. O ex-aluno, egresso da escola, é atualmente estudante do curso de licenciatura em Física da Fecli.

tico desta como fator importante na aprendizagem dos conteúdos científicos pelos estudantes, e que a Física vai além dos cálculos, bem como a necessidade de conhecer as leis da natureza e do universo: “[...] demonstrando como a ciência pode ser dividida não só como teórica, mas também na parte prática (experimental), o que ajuda no entendimento por parte dos alunos (ex-aluno). Já a ex-aluna observa:

[...] Antes do projeto, não entendia a importância do conhecimento em física, o projeto me mostrou que a física vai além dos cálculos mostrados em sala de aula, mas a importância de conhecer as leis da natureza [...] do universo que nos rodeia.

Ambos os alunos destacam que foi uma excelente experiência como participante das ações do Pibid e a sua vivência no Clube de Ciências, como vemos no relato do ex-aluno:

As experiências vividas no Pibid, principalmente, com o Clube de ciências, tiveram bastante influência na escolha de um curso como o de Física. Sendo uma experiência, que através dos alunos responsáveis pelo Pibid, que se disponibilizaram a orientar e também demonstrar experimentos, acabei por me interessar pelo curso. Além disso, acabei me interessando pela docência.

O ex-professor supervisor também identificou contribuições do Clube de Ciências sobre vários aspectos de seu fazer docente. Relata que as ações desenvolvidas pelos ex-bolsistas o ajudaram nas aulas de Física; no estímulo dos alunos a questionamentos, além estimulá-los a ingressar no ensino superior. O professor reconhece que sem a colaboração dos ex-bolsistas ID na implantação do Clube de Ciências, essa ação seria uma tarefa muito árdua, dadas as muitas atribuições dos professores na escola:

A presença dos bolsistas durante as aulas trouxe diversos benefícios para o processo educacional, dentre os quais, destaco a facilidade de diálogo com os alunos em virtude da proximidade etária entre eles. Sempre há alunos que não se sentem plenamente à vontade para sanar as suas dúvidas em sala de aula, por mais que o professor incentive essa prática e estabeleça um canal contínuo de diálogo. Pude notar, inúmeras vezes, que alguns alunos que nunca solicitam ajuda individualizada ao professor solicitaram auxílio dos bolsistas na resolução de atividades. Em relação ao Clube de Ciências, a participação dos bolsistas também influenciou decisivamente para que os estudantes integrassem e participassem ativamente das ações desenvolvidas nele. Muitos alunos da escola que conviveram com os bolsistas, seja durante as aulas, no Clube de Ciências ou em ambos, fizeram relatos de que tentariam ingressar no curso de Licenciatura em Física por influência direta do Pibid. Ainda sobre o Clube de Ciências, seria muito mais árduo implantá-lo na escola sem a colaboração dos bolsistas, pois ficaria apenas sob a incumbência do professor o planejamento e execução das atividades, que seriam somadas às demais atribuições que um professor executa em sua rotina docente (ex-professor supervisor).

O ex-professor supervisor também pontua aspectos relacionados à aprendizagem e exercício da docência, na troca de experiência com os ex-bolsistas ID, sobretudo no tocante ao planejamento pedagógico e aos métodos de ensino:

Embora eu não tenha sido bolsista de iniciação à docência durante a graduação, pude me enxergar em incontáveis situações no lugar dos bolsistas que estiveram sob minha supervisão. Dessa forma, sempre tentei orientá-los como eu gostaria de ter sido orientado quando iniciei na carreira docente, de modo que eu pudesse ter evitado equívocos inerentes a um professor iniciante. Então, durante os nossos planejamentos pedagógicos sempre fizemos ensaios de

como seria a atuação de cada bolsista nas aulas, de modo que pudéssemos nos preparar para os mais variados cenários. Mesmo assim, sabemos que um professor nunca está definitivamente formado, pois a docência exige capacitação e adaptação contínuas. Portanto, o ensinamento que sempre tentei transmitir para os bolsistas é que o professor deve sempre adequar os seus métodos aos seus alunos e não o contrário, pois não há ensino se não houver aprendizagem (ex-professor supervisor).

Em síntese, podemos dizer que o Clube possibilitou explorar e desenvolver habilidades individuais e coletivas dos participantes, o que coaduna com a busca dos professores. No entanto, como cita o ex-supervisor, o cotidiano escolar nem sempre propicia as condições para que o docente inove sua prática pedagógica, buscando melhorar e garantir a todos os envolvidos o máximo de aprendizado possível. O Clube se constituiu, entre tantas outras, uma tentativa ou alternativa de estimular a liberdade para aprender, movido pelo incentivo à criatividade e à curiosidade pelo conhecimento.

### **Considerações finais**

O relato apresentado, fruto da experiência oportunizada pelo Pibid, expressa as potencialidades do Programa na constituição de práticas de ensino e aprendizagem no contexto da formação e da iniciação à docência no espaço escolar.

Especificamente em relação à experiência do Clube de Ciências, os ex-bolsistas (ID e supervisor), assim como os estudantes egressos da escola, destacam aspectos que sinalizam crescimento dos participantes no tocante às interações na escola, divulgação do conhecimento científico, planejamento coletivo de atividades pedagógicas, estímulo ao trabalho em grupo, além de despertar o interesse dos alunos pela Ciência e a incentivá-los ao ingresso no Ensino Superior.

Como destaca o ex-aluno 1, a participação no Clube de Ciências contribuiu em sua escolha pelo curso de licenciatura em Física, o que para nós é motivo de muita satisfação, haja vista que, no contexto geral, os cursos de formação de professores são cada vez menos pretendidos pelos jovens do Ensino Médio.

Criar um espaço de compartilhamento de curiosidades, saberes, investigação e interação potencializa didática e pedagogicamente práticas formativas que, no caso dessa experiência, aproximou os estudantes da educação Básica do universo científico, assim como despertou outras perspectivas em relação à ciência e à própria educação, especialmente, por se tratar de alunos em situação de vulnerabilidade social, como é o caso de uma parcela dos estudantes da escola Aduino Bezerra.

Assim, o Pibid também cumpre importante função social na vida desses alunos, movimentando-se na direção de viabilizar a apropriação dos conteúdos científicos por parte dos alunos, de forma inclusiva, como é a proposta do Clube de Ciências. Todavia, destacamos que o Pibid contribui como uma mediação importante, necessária, mas longe de ser suficiente para o avanço da educação e para o salto qualitativo que a formação de professores precisa e merece.

Dessa maneira, como destacam Martins, Leite e Cavalcante (2018), o Programa precisa estar articulado a uma política mais ampla de valorização dos professores, que garanta a esses sujeitos condições objetivas de trabalho e de desenvolvimento profissional, sendo, pois, necessário considerar o contexto de produção dos saberes constituídos no âmbito do Pibid e sua efetivação no espaço escolar.

Desse modo, reafirmamos a importância do Programa na formação de professores, assim como a necessidade de garantia de recursos que possibilitem o custeio das atividades propostas nos subprojetos. Uma vez que o Pibid reforça a chamada por ino-

vação metodológica, o referido custeio se apresenta como uma demanda que precisa ser atendida com a maior brevidade possível, além de questões outras não pontuadas aqui.

Por ocasião dos 10 anos do Pibid na Uece, esse relato vem socializar uma das práticas formativas que faz parte dessa história, com desejo de que o curso de licenciatura em Física da Fecli/Uece volte a ser, o quanto antes, contemplado pelo Programa.

## Referências

ADRIANO, G. A. C.; SCHROEDER, E. Compreensões dos bolsistas de Iniciação à Docência/PIBID sobre Clubes de Ciências, ciência e o seu processo de formação inicial. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, p. 101-114, 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2981>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 20, 2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000400013](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013). Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital nº 7/2018 (Retificado)**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://pibid.ufba.br/edital-072018-capes-pibid>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GIASSI, M. G.; GONÇALVES, A. P. R.; JESUS, A.; MACHADO, A. C.; GOMES, A. C.; PAGNAN, D. B.; SOUZA, E. S.; MARTINS, F. S.; BENINCÁ, M. N. A.; LUZZIETTI, M. M.; CARDOSO, V. A. V. A formação docente e o programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID) – relato de experiência. **Revista Iniciação Científica**, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/iniciacao-cientifica/article/view/1627>. Acesso em: 18 mar. 2022.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa Em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MANCUSO, R. **Clubos de Ciências**: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: Questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 2, p. 168-193, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6544>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MARTINS, M. M. M. C.; LEITE, R. C. M.; CAVALCANTE, M. M. D. Influência do Pibid na prática e na formação de professores de Biologia. **Educação em Foco**, v. 21, p. 75-97, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1738>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MASSONI, N. T.; MOREIRA, M. A. Uma análise cruzada de três estudos de caso com professores de física: a influência de concepções sobre a natureza da ciência nas práticas didáticas. **Ciência e Educação**. v. 20, n. 3, p. 595-616, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000300006>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PUGLIESE, R. M. O trabalho do professor de Física no ensino médio: um retrato da realidade, da vontade e da necessidade nos âmbitos socioeconômico e metodológico. **Ciência & Educação**. v. 23, n. 4, p. 963-978, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040006>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SANTOS, C. A. B.; CURI, E. A formação dos professores que ensinam física no ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 4, p. 837-849, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000400007>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SANTOS, D. J. F.; SANTOS, J. M. T. **Guia de orientações para implementação de um Clube de Ciências**. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2008. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/8eovxoc>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SCHMITZ, V.; TOMIO, D. O Clube de Ciências como prática educativa na escola: uma revisão sistemática acerca de sua identidade educadora. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 305-324, 2019. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1539>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SILVA, D. M. S.; FALCOMER, V. A. S.; PORTO, F. S. As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, universidade de Brasília. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, e9526, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-211720182001024>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SILVA, J. B.; COLMAN, J.; BRINATTI, A. M.; SILVA, S. L. R.; PASSONI, S. Projeto criação Clubes de Ciências. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3811>. Acesso em: 18 mar. 2022.

TOMIO, D.; HERMANN, A. P. Mapeamento dos Clubes de Ciências da América Latina e construção do site da rede internacional de Clubes de Ciências. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, e10483, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210111>. Acesso em: 18 mar. 2022.

WOLFFENBUTTEL, P. P.; HARRES, J. B. S.; DELOR, G. C. C. A Formação de Professores de Física no Programa Pibid: Análise da Interação entre Escola e Universidade. **Contexto & Educação**, v. 28, n. 90, p. 106-133, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/11768>. Acesso em: 18 mar. 2022.

## **8 O Pibid como espaço de formação docente: a experiência do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – Fecli/Uece**

*Alana Cecília de Menezes Sobreira*

*Fernando Roberto Ferreira Silva*

*Jefferson Thiago Souza*

*Maria Márcia Melo de Castro Martins*

*Ricardo Rodrigues da Silva*

O escrito sob relatório foi produzido quando da comemoração dos dez anos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Estadual do Ceará (Uece). Reporta-se à experiência ensejada pelo Programa no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em um dos *campi* da Uece, no interior do estado, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – Fecli, na qual atuamos como docentes, sendo também bolsistas do Pibid durante o período em que o Programa funcionou no curso (jul./2011 – jan./2020). Demais disso, o ensaio recobra aspectos relacionados ao histórico do Programa na Uece e, particularmente, na Fecli.

Desse modo, o objetivo desta exposição é, em linhas gerais, registrar o enredo histórico do Pibid na Uece e no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli, bem como relatar o significado do Programa para a formação e prática docente de ex-bolsistas que estiveram vinculados aos subprojetos do referido curso.

O caminho que elegemos para compartilhar tal experiência ancorou-se na perspectiva da pesquisa narrativa, pois, segundo Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 91), “[...] não há experiência huma-

na que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. Para os referidos autores,

[...] As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa só pode ser compreendida em um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referências (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 110).

Considerando o potencial da narrativa em favorecer o diálogo dos sujeitos, de suas memórias com as experiências vivenciadas, e, ainda, de suscitar o entrelaçamento de suas histórias nas dimensões pessoais, de formação acadêmica e profissional (Prado *et al.*, 2008), é que a elegemos como técnica de coleta de dados. De saída, adotamos o entendimento de que as narrativas das práticas vivenciadas no âmbito do Pibid contribuem para refletirmos sobre o trabalho desenvolvido e acerca dos encaminhamentos a serem estabelecidos.

Buscamos a colaboração de ex-bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e dos ex-supervisores de todas as escolas e municípios em que o Pibid/Bio/Fecli<sup>1</sup> atuou. No limite deste texto, não nos foi possível coletar os relatos de todos os participantes à extensão do tempo em que o Programa esteve ativo em nossa unidade, todavia, cuidamos de convidar ex-bolsistas de cada edital executado.

Dialogamos com os ex-bolsistas ID que estão atuando profissionalmente na Educação Básica e/ou cursando pós-graduação e com os que, à época da produção deste artigo, em 2020, estavam matriculados no curso, embora não mais vinculados ao Pibid. Além dos ex-bolsistas ID e dos ex-supervisores, nós, os ex-coordenadores de área, que assinamos essa produção, referente à nossa atuação no Pibid/ Bio/Fecli, de 2011 a 2020, também explicitamos nossa experiência na condução do Pibid com os demais.

---

<sup>1</sup> Em algumas passagens do texto, lançamos mão dessa modalidade de registro para nos referir ao Pibid em vinculação ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli.

Os participantes foram instigados a narrar sobre sua experiência formativa no âmbito do Pibid, por meio de um vídeo convite (tempo de duração de 1 min 3 s) em que a eles informamos sobre a produção de sua narrativa, com destaque para as aprendizagens relacionadas à prática docente. Propusemos que nos devolvessem os relatos por meio de um áudio ou vídeo, com duração de aproximadamente cinco minutos. Alguns participantes preferiram compartilhar seus relatos por escrito, e assim os acolhemos.

Como mencionamos, as narrativas dos ex-coordenadores de área (ex-CA) do Pibid/Bio/Fecli (julho/2011 – janeiro/2020)<sup>2</sup> também compõem este texto, articulando-se às dos ex-bolsistas ID e dos ex-supervisores (ex-Prof. Sup.), e ao conteúdo do relato como um todo, em uma escrita coletivo-reflexiva.

### **A chegada do Pibid à Universidade Estadual do Ceará**

O Pibid é um Programa subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Diretoria de Educação Básica (DEB). A Capes tem como atribuição legal induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei n° 11.502, de 11 de julho de 2007).

O Programa, ao dar subsídio ao Pibid, atende às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n°

---

<sup>2</sup> Após o período de recorte para este artigo (julho/2011 – janeiro/2020), o Pibid/Bio/Fecli seguiu ativo, nos anos de 2020-2022, sob a coordenação da Profa. Márcia Melo, por meio de um subprojeto compartilhado com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da unidade da Faculdade de Educação de Crateús – Faec, campus da Uece, no interior do estado, no 2º semestre de 2020. Esclarecemos que o subprojeto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli não foi contemplado no Edital 2/2020, em decorrência da redução da quantidade de bolsas, em âmbito nacional. Gentilmente, a coordenação de área do PibidD/Bio/Faec nos convidou para participarmos com eles de seu subprojeto. Assim, no segundo semestre de 2020, tivemos oito bolsistas ID e um professor(a) supervisor(a). Ainda sob coordenação da Profa. Márcia Melo, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli/Uece seguiu participando do Pibid, de 2022 a 2024 (Edital n° 23/2022 Capes), com 24 bolsistas ID, 3 supervisores, atuando em três escolas públicas de Ensino Médio, no município de Iguatu. O Edital encerrou em março de 2024.

6.094, de 24 de abril de 2007) e aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009), que tem como objetivo principal incentivar e fortalecer a formação de professores para a educação básica, estando, portanto, inserto no âmbito da formação de professores no Brasil.

O programa está direcionado ao fortalecimento da formação inicial de professores e tem, como eixo de proposta, a articulação e a aproximação entre universidade e educação básica, com amparo na inserção dos licenciandos no cotidiano escolar. O Pibid prevê, ainda, a formação entre pares, uma vez que envolve o professor da universidade<sup>3</sup> e o docente da escola básica,<sup>4</sup> assumindo o papel de coformador do licenciando,<sup>5</sup> ambos concebidos como responsáveis pela formação do futuro docente. Nessa organização, os sujeitos envolvidos compartilham conhecimentos, saberes e experiências, assim como os distintos processos de sua trajetória de formação e caminho profissional (Martins, 2013).

Em decorrência dos resultados positivos de suas ações e oferecimento de demandas de incorporação à iniciativa por instituições de outras esferas administrativas do País, em 2009, o Pibid foi expandido para servir a instituições estaduais públicas (Brasil, 2009). Nesse âmbito, a Universidade Estadual do Ceará (Uece), desde a aprovação do Projeto Institucional, intitulado *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa*,<sup>6</sup> passou a participar do Pibid. Assim, fomos privilegiados pelo Programa após o Edital Capes/DEB n° 2/2009 – Pibid.

<sup>3</sup> É designado professor Coordenador de Área, o professor universitário e que é responsável por um subprojeto (de sua autoria), atrelado ao Projeto Institucional. Tanto o projeto quanto o subprojeto orientam quanto à natureza das propostas de ensino/atividades a serem desenvolvidas nas escolas-campo do Pibid.

<sup>4</sup> É o professor da Educação Básica que, dentro da proposta do Pibid, é denominado Professor Supervisor. É responsável pelo bolsista no espaço escolar.

<sup>5</sup> O aluno da licenciatura, que é o bolsista de iniciação à docência (bolsista ID).

<sup>6</sup> Tinha como objetivo, dentre outros aspectos, principalmente, aprender e ensinar por via da pesquisa.

A abrangência inicial do Projeto Institucional do Pibid na Uece estava limitada a poucos cursos<sup>7</sup> de Licenciatura da Universidade. Isso, entretanto, não foi obstáculo para que se obtivesse êxito no desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, expressivos resultados fossem alcançados.

As promissoras perspectivas para o Pibid na Universidade despertaram na comunidade acadêmica ueceana um crescente interesse de participação no Programa. Tais fatores levaram a Uece a conduzir à Capes, em 2011, atendendo ao Edital nº 1/2011/Capes, um novo Projeto Institucional, intitulado *A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação)*, como proposta de expansão do Programa dentro da Universidade. A constituição desse novo Projeto compreendeu diversas etapas, como o oferecimento de subprojetos por diversos cursos, bem como análise e seleção interna dessas propostas.

A elaboração das proposições de subprojetos se configurou como um grande desafio, sobretudo para os professores proponentes, embora, como docentes efetivos vinculados às Licenciaturas, já tivessem a dimensão das realidades, particularidades e demandas próprias dos cursos.

Para que as propostas de subprojetos fossem aprovadas e passassem a integrar o Projeto Institucional, os docentes solicitantes foram confrontados à dificuldade de, simultaneamente, atender às determinações normativas da Capes, alinhar suas proposições às diretrizes básicas do Projeto Institucional da Uece — que já estava em desenvolvimento e sendo ampliado naquele momento — e dialogar com demandas específicas de cada curso.

---

<sup>7</sup> No edital de 2009, o Pibid/Uece contemplou: seis cursos, de três unidades, tendo oferecido 124 vagas para bolsistas ID e 13 para professores supervisores. (Física/Feclesc; Matemática/Feclesc; Biologia/Facedi; Pedagogia/Itaperi; Filosofia/Itaperi; Sociologia/Itaperi).

Uma vez analisadas e aprovadas as proposições de subprojetos que atendiam aos requisitos necessários, foi concluída a composição do novo Projeto Institucional do Pibid na Uece, que passou a cobrir subprojetos de cinco cursos presenciais de Licenciatura (Matemática, Física, Ciências Biológicas, Química e Pedagogia), provenientes de sete unidades distintas da Uece (tanto na capital como no interior do estado).

Inicialmente, foi estabelecido que para cada um dos sete subprojetos integrantes do Projeto Institucional fossem direcionadas 14 vagas de bolsistas de iniciação à docência (ID). Para cada grupo de sete bolsistas ID dos subprojetos foi definido que seria selecionado um professor supervisor, lotado em uma unidade escolar da rede pública onde viessem a ser desenvolvidas ações do Programa. Os subprojetos sob responsabilidade dos coordenadores de área locais, integrantes do quadro docente da Universidade, foram acompanhados e articulados por uma equipe de Coordenação Institucional do Programa. Dentre as unidades da Uece que passaram a compor o Projeto Institucional do Pibid em 2011 (Edital nº 1/2011/Capes) está a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli), experiência que continuamos relatando na próxima seção.

### **O Pibid chega ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli**

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – Fecli, está localizada no Município de Iguatu, na região Centro-Sul do Ceará, distante cerca de 380 km da capital, Fortaleza. Naquele ano, passaram a funcionar na Fecli dois subprojetos do Pibid – um vinculado ao curso de Licenciatura em Física e outro ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, intitulado *Ensino, aprendizagem e pesquisa como elementos de iniciação à docência em Biologia*.

O pré-lançamento dos subprojetos do Pibid na Fecli aconteceu durante o evento *I Simpósio de Educação em Astronomia, Biologia e Física da Fecli*, ocorrido de 2 a 4 de agosto de 2011 (Figura 1).

**Figura 1 – Cerimônia de abertura do I Simpósio de Educação em Astronomia, Biologia e Física da Fecli**



Fonte: Acervo pessoal dos ex-coordenadores de área do Pibid/Bio/Fecli.

Uma das primeiras medidas adotadas pelos coordenadores de área do Pibid na Fecli foi o estabelecimento de contato com equipes gestoras de escolas da rede pública estadual de ensino em Iguatu-CE para apresentação das propostas dos subprojetos e divulgação do processo seletivo de professores supervisores. Também foi realizada, com os licenciandos dos cursos, a divulgação da seleção de bolsistas ID.

Após a conclusão dos processos seletivos, a equipe do subprojeto Pibid/Bio/Fecli — composta, naquele momento, por um coordenador de área, duas professoras supervisoras e 16 bolsis-

tas ID<sup>8</sup> — deu início ao desenvolvimento das atividades propostas em nosso subprojeto para o período de 2011 a 2013. As ações previstas nesse edital foram desenvolvidas até dezembro de 2013, quando foi então lançado o Edital nº 61/2013 do Pibid, cujas atividades foram desenvolvidas de 2014 a 2018.

Nessa oportunidade, o Programa prosseguiu crescendo na Uece e o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli continuou participando do Programa, dessa vez com o subprojeto, intitulado *Formação do professor de Biologia na região Centro-sul do Ceará: vivenciando o cotidiano da Escola*. Na ocasião, o subprojeto da Biologia passou a contar com 3 professores coordenadores de área, 6 professores supervisores, 48 bolsistas ID (Figura 2) atuando em 5 escolas da Educação Básica e em 3 municípios da região centro-sul do Ceará: Iguatu, Acopiara e Cariús.

**Figura 2 – Coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas de Iniciação à Docência, em ocasião da abertura das atividades do Pibid (2014 – 2018)**



Fonte: Acervo pessoal dos ex-coordenadores de área do Pibid/Bio/Fecli.

<sup>8</sup> Duas vagas para bolsistas ID do subprojeto Pibid/Física/Fecli ficaram ociosas no processo seletivo. Diante disso, a coordenação institucional do programa fez o remanejamento dessas vagas para o subprojeto Pibid/Bio/Fecli que pôde, excepcionalmente, selecionar 16 bolsistas ID, em vez de 14, pois, à época, esta era a quantidade de bolsistas ID destinada para cada subprojeto.

Esse período foi marcado pelo desenvolvimento de ações formativas diversas, pela participação em encontros acadêmicos, mas também (principalmente, nos anos finais) por uma expressiva luta em todo o território nacional para a manutenção do Programa que, àquela época, recebia a ameaça de ser extinto. Esse momento de luta, embora desgastante e difícil, foi fundamental para que fortalecêssemos as discussões de cunho social e formação cidadã, tão importantes em um curso de formação de professores.

Esse movimento de luta se deu incansavelmente em todo o país, sob a coordenação do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid), uma entidade de caráter permanente, criada para atuar como interlocutora do Pibid (nas IES) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e demais órgãos e instituições, cujos membros natos seriam os coordenadores institucionais dos projetos Pibid, em exercício, de maneira que o êxito foi alcançado e o Programa não foi extinto, mas foi objeto de algumas alterações, como, em um exemplo, tempo de duração de cada edital, que passou a ser de apenas 18 meses.<sup>9</sup>

Nesse formato, cada núcleo seria composto por um professor coordenador de área, três professores supervisores, 24 bolsistas ID e até seis alunos voluntários<sup>10</sup>. O edital lançado em 2018 (Edital nº 7/2018 – Capes) já foi nesse formato e as ações foram desenvolvidas de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

---

<sup>9</sup> Até então, os editais eram de 24 meses. No novo formato, ficou estabelecido o limite de 18 meses para participação dos licenciandos como bolsista ID e 96 meses para professores supervisores e coordenadores de área, considerando o tempo total de sua atuação, incluindo os editais passados. Essa restrição não existia anteriormente ao Edital nº 7/2018 – Capes.

<sup>10</sup> A figura do aluno voluntário também não existia nos editais anteriores a 2018.

Mais uma vez, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli, assim como os de Física<sup>11</sup> e Pedagogia<sup>12</sup> (primeira participação no Programa), tiveram suas propostas aprovadas e passaram a compor, com os demais subprojetos abonados, a proposição institucional da Uece com a Capes. O edital 2018 informava uma importante redução na quantidade de bolsistas ID, supervisores e de coordenadores de área. Dos seis professores supervisores, somente três foram mantidos, e a coordenação de área, que até então era compartilhada por três docentes, passou a ser assumida por apenas um. Assim, o projeto vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli ficou restrito a três escolas de Iguatu-CE.

Posto o desafio do novo formato que o Programa passou a conformar, o subprojeto aprovado no edital de 2018 foi exibido aos bolsistas. Pontoamos alguns aspectos relacionados à execução das ações propostas durante a vigência do Edital nº 7/2018. Uma delas diz respeito ao fato de que, caso um bolsista ID concluísse o curso ou o tempo de permanência no Pibid (18 meses), ou ainda solicitasse sua desvinculação do Programa, a inclusão de um novo bolsista não era mais permitida. Com efeito, alguns núcleos concluíram o prazo de vigência do edital com número inferior aos 24 bolsistas ID do início das atividades. Em editais passados, era permitida a substituição de bolsistas.

O edital de 2018 exigia, ainda, que os resultados das ações fossem socializados em um evento promovido pela instituição. Nesse sentido, a coordenação institucional organizou o *I Seminário*

---

<sup>11</sup> No novo formato, os núcleos poderiam ser compostos multidisciplinarmente, de modo que o subprojeto da Licenciatura em Física agregou uma parcela dos licenciandos de Matemática. As áreas de Ciências Biológicas e Química também poderiam compor núcleos dessa natureza, mas, como na Fecli não há Licenciatura em Química, nosso subprojeto continuou sem essa composição. Ressaltamos que os cursos de Licenciatura em Matemática e Letras da Fecli participaram do Edital nº 61/2013. Atualmente a Fecli está composta por sete cursos de Licenciatura nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática, Pedagogia, Artes Visuais e Computação, sendo os dois últimos ofertados na cidade de Mombaça.

<sup>12</sup> Primeira vez em que o curso de Licenciatura em Pedagogia da Fecli participa do Programa.

*Institucional de Iniciação à Docência do Pibid/Uece*, em formato híbrido, com atividades *online* e presenciais, de modo que todos os subprojetos das faculdades da Uece participaram.

Em outro momento, para apontar os resultados dos 18 meses de trabalho (encerramento dos trabalhos), os coordenadores de área de todos os subprojetos da Fecli (Biologia, Física/Matemática e Pedagogia) organizaram o *II Seminário de Iniciação à Docência Pibid/Fecli/Uece*, no *Campus Multi-institucional Humberto Teixeira*, onde funcionam os cursos de Licenciatura da Fecli em Iguatu-CE.

Assim, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli/Uece, durante o período de julho de 2011 a janeiro de 2020, integrou o programa e contou com a participação de 5 professores coordenadores de área, 6 docentes de Biologia do Ensino Médio atuando como professores supervisores, 5 escolas estaduais de Educação Básica de 3 municípios (Iguatu, Acopiara e Cariús). No referido período, dezenas de alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli foram bolsistas ID do Programa.

No decurso desse período, ações formativas e práticas distintas foram desenvolvidas sempre visando à melhoria da formação docente, não só para os bolsistas ID (licenciandos), mas também para os professores da Educação Básica (supervisores) e docentes da instituição de Ensino Superior (coordenadores de área).

### **A materialização do subprojeto do Pibid Biologia na Faculdade de Educação de Ciências e Letras de Iguatu**

O Pibid, com suporte nos subprojetos vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Fecli, consubstanciou-se em uma proposta teórico-metodológica com desdobramentos importantes para a formação dos sujeitos envolvidos, sobretudo porque

[...] reconhece a escola como importante espaço de formação profissional, atribui importância às interações, às aprendizagens entre os pares e à troca de saberes, respeitando as diferentes experiências entre os envolvidos, aproximando a relação universidade e escola (Rocha; Falcão; Farias, 2015, p. 98).

Como é sabido, a materialização do Programa pressupõe a inserção de licenciandos em escolas públicas onde serão acompanhados diretamente por um professor da escola básica e por um professor do ensino superior da licenciatura específica. A orientação é que os alunos da licenciatura possam vivenciar “[...] experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 3). Tal orientação se constituiu em uma busca coletiva, colaborativa, embora entendamos, com Moura e Viana (2015, p. 94), que

[...] considerar que as mazelas da educação serão resolvidas com a melhoria da formação inicial de professores e, principalmente confiar que essas mudanças virão por vias de formação complementar e por uma política de incentivo à docência é um equívoco. [...] para as melhorias desejadas e necessárias, os avanços devem abranger os campos da formação inicial e continuada, a melhoria das condições de trabalho, de salário e carreira com um projeto que vise à totalidade, um projeto educativo baseado, antes de tudo, em um projeto de país.

Deixamos essa compreensão sinalizada, porquanto é com esteio nesse entendimento que abraçamos o Pibid, ou seja, como mediação na direção de um projeto societário emancipatório. Além desse esclarecimento, antes de prosseguir relatando sobre a dinâmica e as atividades desenvolvidas, destacamos o fato de

que o avanço da qualidade da formação proposta no âmbito do Pibid esbarrou, por diversos momentos, em limitações de custeio<sup>13</sup> impostas ao Programa, ficando este restrito à manutenção das bolsas e na ausência de carga-horária<sup>14</sup> assegurada ao docente da educação básica para dedicação exclusiva às atividades do Pibid.

Assim expresso, agora cuidamos, de modo geral, das práticas formativas materializadas no âmbito da escola básica e da universidade, vinculadas às propostas dos subprojetos pertencentes curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Fecli.

O desenvolvimento das ações propostas nos subprojetos se deu com a realização de reuniões para que pudéssemos nos conhecer, seguidas da exibição dos objetivos do Programa para os bolsistas selecionados (supervisores e bolsistas ID). Em seguida, realizávamos uma visita às instituições escolares, com a finalidade de explicar seus objetivos, conhecer os desafios enfrentados no tocante à formação dos alunos do Ensino Médio, bem como para agradecer a parceria estabelecida com o Pibid.

Em alguns momentos, no decurso de execução das atividades do Programa, a Coordenação Institucional também visitou as escolas de educação básica onde as atividades do Pibid eram desenvolvidas para discutir o andamento das ações que estavam sendo realizadas, além de explicitar a importância da articulação

---

<sup>13</sup> A partir de 2016, o custeio para o desenvolvimento das atividades do Programa ficou comprometido, dificultando a compra de materiais para as ações previstas no subprojeto, e quase não se pode mais contar com ajuda de custo para participação em eventos acadêmico-científicos. O custeio ficou praticamente restrito ao pagamento das bolsas. Já quase no término da vigência do edital de 2018, um ralo recurso para custeio foi liberado.

<sup>14</sup> Até 2015, os professores supervisores tinham 50% de sua carga horária de trabalho (100h) dedicada exclusivamente às atividades do Pibid. A liberação das 100 horas para os supervisores começou em 2010 e foi garantida por termo de cooperação técnica (Convênio nº 24/2010. *Diário Oficial do Estado*, série III, ano II, nº45, Fortaleza, 9 de março de 2010). Configurava-se como contrapartida da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc). Algumas Secretarias Municipais de Educação (SME) também ofereciam essa contrapartida. Quando essa carga-horária foi perdida, o desenvolvimento das ações previstas no subprojeto e o acompanhamento dos licenciandos passou a ocorrer de modo mais restrito, com certa sobrecarga de trabalho aos professores.

universidade/escola para o fortalecimento do Programa e da Educação Básica.

Todos os subprojetos foram delineados propondo diversas ações que os sujeitos envolvidos no processo deveriam realizar durante o período de execução das atividades previsto em cada edital. Neste âmbito, variadas atividades foram desenvolvidas nesse tempo, entre as quais mencionamos:

- a) atividades de Formação Docente – os encontros formativos eram realizados uma vez por semana, momento em que os coordenadores de área discutiam com os bolsistas ID aspectos da formação docente. Os professores supervisores também participavam desses encontros, mas não semanalmente;
- b) curso de Língua Portuguesa, oferecidos aos bolsistas ID, com o intuito de aperfeiçoar a escrita dos bolsistas, além de promover a valorização da nossa língua materna;
- c) planejamento coletivo – ocasião na qual toda a equipe planejava as ações a serem desenvolvidas, quais recursos seriam necessários e a viabilidade de execução das atividades propostas;
- d) aulas práticas – aulas práticas de conteúdos de biologia foram planejadas e ministradas para os estudantes da educação básica, outra modalidade didática para auxiliar na compreensão dos conteúdos de biologia em associação com a aula expositiva/dialogada mais frequente nas escolas;
- e) revitalização dos laboratórios de biologia das escolas – essa ação foi por demais importante, pois as escolas ganharam mais um espaço de aprendizado e nele se desenvolveram diversas atividades práticas (Figuras 3 e 4);

**Figuras 3 e 4 – Bolsistas ID em atividade de revitalização do laboratório de Biologia em uma das escolas parceira do Pibid**



Fonte: Acervo dos ex-coordenadores de área do Pibid/Bio/Fecli.

f) aulas de campo – algumas aulas de campo foram planejadas, mas nem todas foram realizadas, devido à falta de auxílio financeiro. Realizou-se uma visita à Chapada do Araripe, ao Museu de Paleontologia de Santana do Cariri-CE e ao Projeto Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, em Nova Olinda-CE. Esta configurou uma ocasião de aprendizagens não apenas na seara da Biologia, mas também de conhecimento de nossa região, da nossa cultura e de nossas origens (Figuras 5 e 6);

**Figuras 5 e 6 – Bolsistas Pibid no Museu de Paleontologia de Santana do Cariri e no Projeto Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri**



Fonte: Acervo dos ex-coordenadores de área do Pibid/Bio/Fecli.

- g) Biogincana – ação caracterizada como uma gincana de conhecimentos em biologia e, ao mesmo tempo, uma ação solidária, pois era dividida em duas etapas: conhecimentos em biologia e disputa de tarefas entre as equipes, em que uma delas estava associada a conseguir recursos/alimentos para as famílias carentes do entorno das escolas. Essa atividade era muito querida, tanto pelos bolsistas do Pibid quanto pelos alunos da Educação Básica, e envolvia a participação da escola como um todo;

- h) palestras/seminários/rodas de conversa – para o desenvolvimento dessas ações, os bolsistas ID pesquisavam sobre temas não necessariamente ligados à Biologia e elaboravam uma apresentação para os alunos da Educação Básica. Nesses momentos, assuntos importantes para a formação cidadã foram debatidos, como drogas, *bullying*, feminicídio, suicídio, automutilação, gravidez na adolescência, entre outros;
- i) jogos didáticos – estes foram produzidos, buscando mediar o ensino de biologia, utilizando a ludicidade a favor do ensino e da aprendizagem;
- j) escrita científica – os bolsistas eram estimulados a sistematizar e a socializar as experiências vivenciadas no âmbito do Programa e do curso, de modo geral, bem como a produzir relatórios sobre as atividades desenvolvidas nas escolas.

No tocante à produção dos relatórios, a intenção era de que os bolsistas refletissem sobre os objetivos das atividades desenvolvidas, se as metodologias empregadas haviam sido adequadas às propostas e quais resultados poderiam ser identificados decorrentes dessas ações. Após revisados pelos coordenadores de área, os relatórios eram enviados à Capes nos momentos de prestação de contas sobre o desenvolvimento do Projeto.

Demais disso, os bolsistas escreveram com o auxílio dos professores supervisores e dos coordenadores de área, diversos resumos e artigos para a socialização dos resultados alcançados com as ações desenvolvidas no âmbito do Pibid em eventos internacionais, nacionais, regionais e locais. Ao todo (no período de jun./2011 a jan./2020) computamos a produção<sup>15</sup> de 94 resumos,

---

<sup>15</sup> As produções foram selecionadas, considerando, principalmente, o atendimento a no mínimo, um dos seguintes critérios: a) conter a expressão Pibid no título do trabalho; b) trazer como autores bolsistas ID, supervisores e coordenadores de área; c) aqueles em que os coordenadores de área se certificaram de que foram produções realizadas no âmbito do Pibid, mesmo sem a coautoria dos professores supervisores. A produção cien-

21 artigos completos, um artigo de livro e duas monografias. Esse período foi bastante fecundo em produções do nosso grupo.

Essas e outras ações/práticas formativas foram desenvolvidas durante esses dez anos pelos sujeitos que fizeram parte do Pibid/Bio/Fecli e que foram sobejamente importantes para a formação pessoal e profissional de cada um deles, como é observado na próxima seção deste texto. É preciso expressar, todavia, que também enfrentamos muitos desafios para conseguir efetivar as ações que haviam sido planejadas no momento da submissão das propostas à Capes, dentre os quais, destacamos a descontinuidade dos recursos de custeio para realização das ações, que acarretou diversas implicações, desde a impossibilidade de realização de algumas ações, até a inviabilidade de participar de eventos científicos.

Outra dificuldade foi a perda da liberação de 100 horas para que o professor supervisor tivesse mais tempo para se dedicar às ações do Pibid e, com isso, buscar fortalecer sua formação docente e aprimorar cada vez mais suas ações na qualidade de professor. Esse desafio foi enfrentado com muita bravura pelos professores supervisores que continuaram a desenvolver seus trabalhos de maneira efetiva, mesmo sob essas circunstâncias, que entendemos não ser a condição mais adequada. A redução do número de participantes por subprojeto informada no edital de 2018, aliado a problemas de infraestrutura nossa, da Fecli, nos impôs uma limitação de continuar atuando nas escolas de Acoiara-CE e Cariús-CE, diminuindo o nosso campo de ação, mas o Pibid continuou firme e forte no Município de Iguatu-CE.

---

tífico-acadêmica dos ex-bolsistas é bem superior ao que foi informado, pois não ficaram restritas ao âmbito do Pibid, sendo realizada em diversos momentos de seu processo formativo.

## **O Pibid e a formação docente de ex-bolsistas do programa: revelações de suas narrativas**

Uma vez resgatados aspectos da história do Pibid em nossa instituição, na extensão desses dez anos, de modo particular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Feeli, assim como das atividades/práticas formativas que foram desenvolvidas nesse intervalo de tempo, passemos agora às narrativas dos ex-integrantes do Programa (11 ex-bolsistas ID e 5 ex-supervisores) que se dispuseram a participar desse registro coletivo sobre o significado do Pibid para seus processos formativos, sobretudo, em relação à sua prática docente. Como informamos, inserem-se nesse conjunto, os relatos dos ex-coordenadores de área que assinam o texto ora sob relatório.

As narrativas pontuaram elementos no tocante ao: *desenvolvimento profissional docente*, relacionado ao fazer/práticas e experiências docente, às aprendizagens relacionadas à essa prática, às condições de aprendizagem da profissão, em que destaca as experiências vivenciadas nos âmbito Pibid e do estágio; a *constituição da identidade docente*, articulada à escolha da profissão, a elementos relacionados à antecipação do cotidiano da escola, do perceber-se e ser percebido como docente; a *defesa do Pibid como Programa essencial à formação docente*, com destaque para suas contribuições nos âmbitos da formação acadêmica, vida pessoal e profissional; a *relação do Pibid com a permanência no curso e a possibilidade de se dedicar à formação*, por meio das ações formativas e do incentivo financeiro da bolsa. E, por fim, aspectos relacionados *ao modo compartilhado, entre coordenadores de área e professores supervisores, de conduzir a formação no âmbito do Programa*, bem como a consciência dos segundos como coformadores dos licenciandos. Esses foram os aspectos destacados pelo conjunto de 21 sujeitos participantes desse relato coletivo.

De modo geral, os ex-bolsistas agradecem a oportunidade de terem participado do Programa, destacam a necessidade de permanência e ampliação do Pibid para contemplar a totalidade dos licenciandos. As narrativas convergem em um aspecto: há um antes e um depois do Pibid, pois essa vivência lhes suscitou reflexões sobre o curso, a respeito das práticas docentes na universidade e na escola e no tocante à própria formação.

No âmbito do desenvolvimento profissional docente, sobretudo os ex-supervisores destacam a importância de retornar à universidade e retomar a participação nos encontros formativos conduzidos pela coordenação de área, assim como a participação em eventos acadêmico-científicos. Dois supervisores destacam a influência do Pibid em sua motivação em dar prosseguimento à própria formação pós-graduada (*stricto sensu*), reconhecendo os referidos encontros, assim como as experiências vivenciadas no curso de sua participação no Programa, como uma formação continuada, ressaltando a importância da interação do universo acadêmico com o chão da sala de aula da Educação Básica; do contato com novas teorias e com a produção acadêmico-científica direcionada aos aspectos do ensino, desdobrando-se em um avanço qualitativo de suas práticas docentes.

Durante o processo, o programa proporcionou várias formações continuadas, em serviço, de vivências pedagógicas pautada na reflexão de novos saberes, práticas lúdicas e prazerosas, e a interação entre o universo acadêmico e o chão de sala de aula da educação básica. Atualmente, olhando o retrospecto, consigo apontar o quão foram importantes as discussões em grupos de estudos, as participações em congressos, o fortalecimento da escrita científica. Todos esses ensinamentos contribuíram de forma positiva e motivadora para o meu ingresso em uma pós-graduação *stricto sensu* (Lucicleide Carlos, ex-profa. sup.).

[...] eu pude retornar à universidade, [...] ter contatos com novas teorias, com produções acadêmicas voltadas para as questões de ensino e aí, eu pude é... rever toda a minha prática do dia a dia. [...] o Pibid me projetou, me fez abrir a mente para que eu voltasse a estudar, começasse a ler sobre assuntos de ensino, questões pedagógicas e, a partir daí, surgiu a oportunidade de cursar um mestrado na Uece em Fortaleza, que foi um Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, que também fortaleceu o meu conhecimento das questões pedagógicas [...] isso se efetiva em sala de aula numa [...] verdadeira melhoria no processo de ensino, de diálogo com os alunos (Pedro Clares, ex-prof. sup.).

Ao encontro do que os ex-supervisores Lucicleide Carlos e Pedro Clares relatam no tocante ao retorno à universidade e prosseguimento da formação pós-graduada, Menezes e Silva (2017, p. 235) exprimem:

[...] após o término da graduação, dificilmente os profissionais da Educação básica retornam à Universidade para estudos complementares e o Pibid permite essa aproximação através dos encontros formativos, da participação em congressos e eventos científicos.

Para nós, ex-coordenadores de área, participar do Pibid também nos deu ensejo a ricas aprendizagens e reflexões no âmbito da formação de professores, e se constituiu como um importante desafio em nossa trajetória profissional, sobretudo, considerando as formações específicas por nós detidas. O trabalho coletivo, colaborativo, compartilhado com os ex-supervisores e com os ex-bolsistas contribuiu sensivelmente para ampliar nosso conhecimento sobre as especificidades do trabalho docente, do fazer pedagógico, com destaque para os aspectos relacionados ao nosso exercício profissional na licenciatura, e aos processos de ensino na Educação Básica e à função social da escola.

[...] vi que seria uma excelente oportunidade para mim, pois eu também teria uma formação continuada, agora mais voltada para docência e isso se concretizou nas várias formações que a coordenação institucional nos proporcionou assim como nos inúmeros momentos de planejamento das ações [...] (Alana Cecília, ex-CA).

[...] as idas à Escola eram momentos de grande aprendizado e também de desconforto (no bom sentido) porque era algo diferente do que havia feito até então. [...] Inegável o quanto aprendi ao ler, debater, discutir os muitos textos que norteavam os nossos trabalhos junto aos supervisores e bolsistas. Essas leituras não eram habituais para mim, então, sempre traziam algo novo, um olhar novo, era sempre um aprender (Fernando Roberto, ex-CA).

[...] Pude aprender bastante e compartilhar algumas experiências em nossas reuniões com estudantes e professores supervisores. [...] tal estrutura permitia permear na relação escola-universidade de um modo mais conectado e lúcido da realidade local, a qual nem sempre conseguimos enxergar dos ‘muros’ distanciados da universidade. [...] Sou bastante grato a todos pelos bons momentos, que apesar de breves, foram bastante importantes para ampliação de minhas perspectivas como docente do ensino superior (Jefferson Thiago, ex-CA).

[...] A cada encontro de formação, a cada atividade planejada juntos, a cada momento vivenciado na escola e na universidade, a cada trabalho produzido e socializado em eventos acadêmico-científicos, íamos refletindo sobre nosso fazer docente, e nos apropriando de conhecimentos que nos possibilitavam compreender a educação como prática social, como atividade essencialmente humana, com função social indispensável ao nosso processo de humanização (Márcia Melo, ex-CA).

[...] O envolvimento com as atividades do Pibid [...] me permitiu mergulhar com mais profundidade em diversos aspectos da docência, seja pela articulação e troca de experiências com a equipe do subprojeto e com companheiros de outros cursos de licenciatura participantes do Programa, seja pela vivência de situações que fomentaram importantes reflexões quanto ao exercício profissional (Ricardo Rodrigues, ex-CA).

Nossos relatos refletem o que ensina Conde (2017, p. 36), ao destacar que a docência “[...] requer análise permanente das práticas, assim é necessário que o professor seja um profissional reflexivo, crítico, que se envolva em sua própria formação, nas ações decisórias em diferentes contextos de sua atuação [...]”.

Além desses aspectos, ex-bolsistas ID e ex-supervisores relatam a prática e as experiências didático-pedagógicas vivenciadas no Pibid como fonte de crescimento profissional e aprendizagem da docência, destacando condições de aprendizagem dessa práxis:

O Pibid me proporcionou uma experiência inovadora. Com ele eu aperfeiçoei minha prática docente, desenvolvi metodologias inovadoras tornando as aulas mais proveitosas, melhorei meu currículo, realizei projetos na escola (Joaquim Andrade, ex-prof. sup.).

[...] essa parceria permitiu inúmeras reflexões sobre o meu fazer pedagógico. A aproximação com a Universidade me levou a conhecer melhor os pensamentos pedagógicos e valorizar a influência deles no meu cotidiano escolar [...] não tenho muito tempo na docência, são apenas 10 anos, mas posso afirmar que não sou a mesma professora de antes do Pibid, hoje sou muito mais atenta às necessidades dos meus alunos [...] (Katiane Dantas, ex-profa. sup.).

[...] E a gente sempre estava ali, planejando junto, pensando em fazer aulas diferentes. E mesmo depois que eu não tinha mais a presença deles junto comigo na sala de aula, minhas aulas continuaram sendo diferentes [...] então, eu considero que o Pibid foi muito valioso para a minha prática de sala de aula (Clarice Cartaxo, ex-profa. sup.).

De modo geral, os ex-supervisores, assim como os ex-coordenadores de área, destacam um crescimento qualitativo em seu desenvolvimento profissional, com ênfase em sua prática docente/pedagógica, com amparo nas experiências formativas compartilhadas com os ex-bolsistas, mediada pelo conjunto das atividades planejadas e objetivadas no espaço escolar e na universidade. Os ex-bolsistas narram sobre diversos aspectos dessa experiência no tocante ao que o Pibid significou para sua formação e sua prática docente na Educação Básica, atualmente:

[...] E foi a primeira vez que eu vi o bastidor, de como professor planeja essa aula, como que o professor constrói essa proposta de ensino. Então durante a experiência do Pibid nós desenvolvemos atividades de jogos didáticos, atividades lúdicas que estavam relacionados com conteúdo trabalhado na sala de aula, assim como atividades práticas de laboratório, organização e participação de eventos. Então o Pibid me trouxe para o cenário da educação, me trouxe integralmente para o processo de ensino. [...] me mostrou também toda dinâmica que é necessária que o professor desenvolva para que ele pegue o conhecimento desenvolvido nas disciplinas específicas e possa ensinar aquele conhecimento ali para os alunos da educação básica [...] a minha prática docente é refletida justamente em experiências que foram oportunidades a partir do Pibid (Alzeir, ex-bolsista ID).

[...] O Pibid não morre, ele continua vivo e se materializa na nossa prática docente atual. Hoje, coisas que eu desenvolvo na minha prática docente foram coisas que eu vivenciei e aprendi dentro do Pibid. Então, é através da nossa prática docente que a gente vai mantendo esse programa vivo e atuante dentro das escolas públicas (Maria Luíza, ex-bolsista ID).

Há um aspecto também suficientemente importante a ser considerado nos relatos, atinente à associação que se faz entre o Pibid e os estágios supervisionados. É sabido o fato de que as condições de desenvolvimento das atividades em ambos os contextos formativos são distintas, incluindo o tempo de permanência dos licenciandos no espaço escolar, o que se observa no relato de Andressa (ex-bolsista ID):

[...] Primeiro, durante o Pibid que eu consegui ter segurança [...] ter a questão de postura, como me comportar, enfim. A questão também burocrática que a gente não consegue aprender nos estágios, porque o estágio é uma coisa bem rápida, né?! [...] E o Pibid não, você está inserido no ambiente todos os dias, você tá inserido naquele ambiente aprendendo de tudo. Você aprende quando você está visualizando aquilo na prática.

As duas experiências, todavia, transportam múltiplas possibilidades de enriquecer a formação docente dos licenciandos, assim como dos professores que as orientam. Também há relatos de como a vivência no Pibid contribui para o desenvolvimento dos estágios supervisionados:

[...] A gente teve a oportunidade de viver [...] diretamente dentro da sala de aula antes do estágio, né? Eu estava no quarto semestre, o estágio só começou no sexto semestre, então, tipo, eu já estava, de certa forma, mais preparada [...]

já sabia mais ou menos o que esperar da escola, da sala de aula. E a gente já tem, de certa forma, uma bagagem para o estágio (Vanessa, ex-bolsista ID).

É preciso notar, contudo, a observação de Martins, Farias e Cavalcante (2016) sobre essas ações. As autoras chamam atenção para o fato de que o Pibid não configura Estágio Supervisionado, tampouco com este compete. É preciso, porém, entendermos as distinções e interfaces dessas duas ações, ambas destinadas à aprendizagem da docência, e que reconhecem a importância do espaço escolar (local de trabalho) e da prática na formação docente e, por isso mesmo, não estão em posição de confronto.

As narrativas evidenciam que o Pibid deu oportunidade aos ex-bolsistas ID e ex-supervisores à elaboração de uma multiplicidade de saberes para o exercício da docência, dentre os quais se destacam os saberes pedagógicos, preocupação que demonstraram quando buscam inovar, metodologicamente, suas práticas de ensino.

O segundo conjunto de elementos inventariados nas narrativas está relacionado, mais explicitamente, à constituição da identidade docente, no tocante à decisão pela docência como profissão, para o que concorreu a antecipação do cotidiano escolar, materializando-se no perceber-se e ser percebido (a) docente. Nesse sentido, os ex-bolsistas ID relatam:

[...] mais do que gratificante, o Pibid me ensinou muito sobre a própria área docente e me reafirmou também muito nela, porque quando eu escolhi o curso licenciatura, eu ainda tinha muitas dúvidas a respeito de “Ah, será que ser professora realmente é o eu quero como profissão no futuro?” e etc., muitas dúvidas em volta disso. Mas ser uma pibidiana me proporcionou essa vivência de estar ali, de ter essa troca com os alunos, de ter a troca com o professor da educação básica. Então me fez crescer muito nessa perspectiva, me fez ver essa perspectiva do profissional docente [...].

Então pra mim foi maravilhoso participar do Pibid, me fez amar muito a área docente, me fez entender a responsabilidade de ser docente (Brenda, ex-bolsista ID).

Quando eu entrei, eu ainda não tinha certeza de que era a licenciatura que eu queria. Eu tinha uma visão que eu iria exercer outras áreas da Biologia e o Pibid ele me fez decidir a partir das reflexões tecidas no ambiente escolar, a partir das vivências, a partir da proposição de novas metodologias, do momento que a gente aliava a teoria à prática, a teoria vista na universidade com a prática da escola. A prática na escola ele me fez decidir pela minha profissão (Carlos Henrique, ex-bolsista ID).

[...] a experiência foi tão incrível, tão gostosa, ver que a gente se preparou, que a gente sabia explicar, e os alunos... a maioria interagiam e eles viam a gente como professor, não só como alunos também. E a gente tanto era professor como de certa forma aluno também (Valdislan, ex-bolsista ID).

Tanto o Pibid como o estágio supervisionado veiculam esse potencial de contribuir com a constituição da identidade docente, pois ambos reconhecem a escola como importante contexto na formação profissional docente, fundamentando-se no entendimento de que “[...] a convivência entre pares com diferentes percursos e saberes oportuniza diálogos, interações e situações, aprendizagens duradouras e necessárias à formação e identificação profissional do futuro professor” (Martins; Farias; Cavalcante, 2012, p. 5).

Outro fator que concorre positivamente para o fortalecimento da identidade docente, apontado por Alves, Martins e Rodrigues (2019), ao tratarem das contribuições do Pibid na formação inicial de professores de Biologia, diz respeito à aproximação teoria e prática, com a integração maior dos sujeitos com o ambiente escolar. Os autores destacam: “[...] é de fundamental importância que a teoria esteja articulada com a prática e que as referências

teóricas estejam adequadas à realidade escolar” (Alves; Martins; Rodrigues, 2019, p. 94), uma vez que é “[...] da própria prática que devem ser extraídos os fundamentos e conhecimentos necessários ao ofício de professor” (Moraes, 2009 *apud* Alves; Martins; Rodrigues, 2019, p. 95).

Por todas as contribuições que o Pibid proporciona à formação docente, no conjunto das narrativas aflora a defesa do Programa, sobretudo no tocante à formação acadêmica, à vida pessoal e profissional:

[...] um programa esse que foi de fundamental importância no meu âmbito acadêmico (formação acadêmica) e hoje mais ainda, porque estou inserido na rede estadual de ensino e percebo o quão importante ele foi para a minha vida. Não apenas pessoal, como também para a minha vida profissional [...] tornou a forma de me relacionar, de aprender, de comunicar-me, cada vez mais interessante, com os colegas, com os professores, com a escola onde estava inserido. Foi a partir do Pibid que comecei a produzir os meus primeiros artigos científicos, minhas primeiras leituras mais aprofundadas de temas relevantes para o contexto educacional e, também, fiz a leitura de alguns livros importantes para o transcorrer da minha formação. Além dos encontros, né?! [...] eles nos faziam refletir sobre qual direção seguir, [...] de ser um aluno melhor, um profissional melhor [...] um ser humano melhor (Dalakerson, ex-bolsista ID).

Eu costumo dizer que eu não cresci apenas academicamente [...] eu evolui muito depois comecei a fazer parte desse programa. [...] eu era bastante tímido, [...] aí quando eu comecei a fazer parte do Pibid, que a gente foi pra escola, que eu tinha que falar, que eu tinha que tá dentro da sala de aula ajudando os alunos [...] então, aos poucos eu fui perdendo a timidez e sabendo me colocar. As reuniões me ajudaram bastante, também, nisso (Carlos Diego, ex-bolsista ID).

Minha experiência no Pibid marcou muito a minha trajetória acadêmica. Passei a entender melhor o trabalho que o professor realiza, através da convivência na escola, tive a oportunidade de desenvolver trabalhos científicos, participar de congressos, o que me fez sentir mais preparada para o desenvolvimento do meu TCC. Hoje sou professora da rede estadual de ensino do Ceará e reconheço que participar do Pibid me ajudou muito a ser a profissional que sou hoje. [...] Para além das aprendizagens formativas, o Pibid me deu a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas, que me ajudaram a crescer como ser humano e docente em formação (Ednúzia, ex-bolsista ID).

[...] a partir do Pibid que eu aprendi a falar em público, dar aula, criar projetos, fazer planejamentos de aula, realizei coisas que nunca pensei que a Biologia me traria, comecei a escrever trabalhos para congressos e viajar. Minha escrita hoje se deve também a essa bolsa que muda a vida dos estudantes (Fernanda, ex-bolsista ID).

As aprendizagens explicitadas pelos ex-bolsistas, no âmbito do Pibid, também nos conduzem a refletir sobre a necessidade de as experiências vivenciadas nesse contexto serem ampliadas para todos os licenciandos, não ficando restritas aos bolsistas do Pibid ou aos estágios supervisionados, o que nos orienta a pensar, com Oliveri, Jardimino e Diniz (2015, p. 127), sobre as propostas de formação, as quais,

[...] concebidas pelas políticas educacionais, acabam por gerar uma formação mais acadêmica, distanciada do ambiente escolar, com poucos momentos de experiências da prática na escola, que, em muitos casos, apenas ocorrem no estágio supervisionado. Nesse sentido, o Pibid colabora, em muitos casos, para que se tenha o contato prático com as atividades que envolvem a rotina do trabalho dos docentes, cooperando para que ele tenha conhecimento desse trabalho.

Além dos aspectos relacionados à formação-aprendizagem do ser professor, ao desenvolvimento profissional e à constituição da identidade com a docência, as narrativas também não deixam escapar uma condição objetiva fundamental para permanência e dedicação dos licenciandos ao curso: o incentivo financeiro da bolsa, conforme expresso na sequência.

Então, o Pibid chegou na minha formação ainda na primeira metade do curso, eu estava ali no quarto semestre da graduação e até então, até a oportunidade do Pibid, eu trabalhava o dia inteiro e fazia graduação à noite. Então tinha pouco tempo pra me dedicar a formação de professor, então eu participei do processo seletivo do Pibid, e ao ser selecionado como bolsista, eu me desvinculei da empresa que trabalhava anteriormente fiquei me dedicando integralmente à formação de professor (Alzeir, ex-bolsista ID).

[...] eu moro em outra cidade, aproximadamente 50 km da universidade e eu precisaria me deslocar todos os dias. Eu tinha despesas tanto em relação à locomoção quanto a materiais de estudo [...] e o Pibid, sem dúvida, ele foi significativo nesse processo também. Eu não sei como que eu teria terminado meu curso de graduação sem que eu tivesse essa oportunidade do Pibid. [...] Era uma bolsa significativa [...] (Carlos Henrique, ex-bolsista ID).

Destacamos, então, o fato de que o Pibid ultrapassa um papel formativo/pedagógico fundamental e assume uma importante função social.

Por fim, o último aspecto foi ressaltado no conjunto das narrativas, e diz respeito ao modo de condução do Programa pelos professores coordenadores de área e supervisores, como incentivo para ingresso e permanência dos ex-bolsistas no Pibid. Nesse sentido, nos alegamos por termos contribuído para criar um espaço motivador de aprendizagem e de inter-relações respeitosas e agregadoras.

As narrativas dos ex-supervisores e dos ex-coordenadores de área nos levam a formar com Rocha, Falcão e Farias (2015), citando Nóvoa (2004) e Josso (2004), a ideia de que, embora as ações formativas tenham como foco o aluno das licenciaturas, os professores envolvidos no processo vivenciam experiência formadora que, certamente, aporta novos elementos para o desenvolvimento profissional dos docentes.

### **O sonho azul<sup>16</sup> precisa continuar**

À extensão do ensaio ora relatado, dissertamos acerca das experiências e vivências dos ex-bolsistas do Pibid/Biologia durante quase uma década (julho/2011 a janeiro/2020) de atividades do Programa na Fecli, de modo a ser válido exprimir a verdade conforme a qual este contribuiu expressivamente para a formação inicial de novos professores de Ciências e Biologia, bem como a fim de formar continuamente professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Percebemos que o Programa ofereceu grande contribuição para formação e aperfeiçoamento da prática docente dos ex-bolsistas, instigando-os a pensar e constituir metodologias de ensino criativas, possibilitando uma formação pedagógica mais dirigida para o contexto de atuação profissional dos licenciandos, reafirmando a indissociabilidade teoria/prática.

Os ex-bolsistas tornaram explícito, em seus relatos, o fato de que o Programa lhes proporcionou uma gama de oportunidades (constituição da identidade profissional, integração com o futuro ambiente de trabalho, oportunidade de voltar à universidade, incentivo para buscar uma pós-graduação, reflexão sobre a prática pedagógica, aproximação entre a escola e a universidade, etc.),

---

<sup>16</sup> Pibid UM SONHO AZUL foi um vídeo produzido pelo Pibid do curso de Licenciatura em Música da Uece, justamente no momento de ameaça de extinção do Programa, em 2016, encorpando o movimento de resistência #Fica Pibid. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7NpCPPmpwdw>. Acesso em: 19 jul. 2020.

elevando a qualidade da formação docente e extrapolando as intencionalidades iniciais do Programa. As narrativas revelam que nas experiências formativas dos ex-bolsistas foram incorporados elementos essenciais à prática docente, porquanto tem se constituído sujeitos mais críticos, reflexivos e que lutam por uma formação ética, igualitária e emancipatória, fortalecendo os cursos de licenciatura e garantindo a permanência dos recém-formados na Educação Básica.

**Figura 7 – Bolsistas de Iniciação à Docência e alunos da Educação Básica em manifestação do movimento #FicaPibid**



Fonte: Acervo pessoal dos ex-coordenadores de área do Pibid/Bio/Fecli.

Como destacou a ex-bolsista ID Maria Luíza, “o Pibid fez e continuará fazendo história” e, para isso, é necessária uma política educacional efetiva para valorizar a profissão docente, o que, possivelmente, não será alcançado sem enfrentamentos e lutas coletivas, porque desejamos, defendemos e entendemos que o Sonho Azul precisa continuar...

## Referências

ALVES, E. D.; MARTINS, M. M. M. de C.; RODRIGUES, D. A. M. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid na formação inicial de professores de Biologia. *In*: ANDRADE, F. A. de.; CHAVES, F. M.; BARGUIL, P. M. (org.). **Docência: prática e práxis**. Curitiba: Appris, 2019, p. 87-98.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital nº 2/2009** – Pibid Programa Institucional de Iniciação à Docência – Brasília: Ministério da Educação. Brasília, ano 2009, 25 setembro 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital nº 1/2011** - Pibid Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 15 dezembro 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital nº 61/2013** - Pibid Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital nº 7/2018 (Retificado)**- Pibid Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o programa institucional de bolsa de iniciação à docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

CONDE, I. B. **A prática docente de professores egressos do Pibid de Biologia/ Uece: uma discussão à luz os constructos de Paulo Freire**. 2017. 125p. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTINS, M. M. M. C.; FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. D. Estágio Supervisionado e Pibid dialogando com experiências formativas de licenciandos de Biologia. *In*: FRANÇA-CARVALHO, A. D.; ANDRADE, C. S. P. de.; LOPES, E. R.; MENDES, M. A. (org.). **Conversas pedagógicas: o estágio supervisionado e a formação para o trabalho docente**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 221-236.

MARTINS, M. M. M. C.; FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. D. Nos caminhos entre o Estágio Supervisionado e o Pibid: o que contam os licenciandos de Biologia? *In*: TOMMASIELLO, M. G. C.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; CARVALHO, L. M. de; FUSARI, J. C. (org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 004208-004219. v. 3.

MARTINS, M. M. M. de C. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia: o Pibid como elemento de construção.** 2013. 229 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) — Programa de Pós graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MENEZES, J. B. F. de.; SILVA, J. B. da. Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência na formação continuada de professores supervisores. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 225-243, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/28180>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOURA, E. J. S.; VIANA, C. M. Q. Q. Iniciação à docência: contornos e implicações de uma política de formação de professores. In: FARIAS, I. M. S. de.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (org.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o Pibid.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

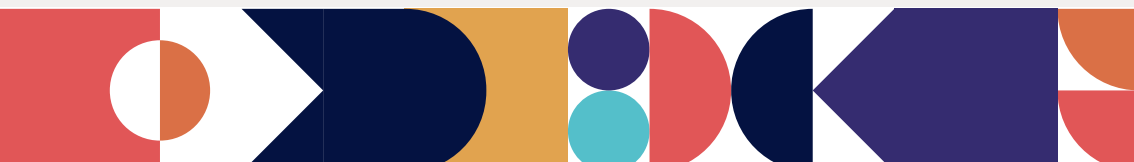
OLIVERI, A. M. R.; JARDILINO, J. R. L.; DINIZ, M. Seduzido fui, seduzido fiquei: o Pibid sob a perspectiva do professor iniciante – a experiência da região dos inconfidentes. In: FARIAS, I. M. S. de.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (org.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o Pibid.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal: EDUFRRN, 2008.

ROCHA, C. C. T.; FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. de. Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica: o que contam os professores supervisores do Pibid no Ceará? In: FARIAS, I. M. S. de.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (org.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o Pibid.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

## **SEÇÃO 3**

**Pesquisas sobre docência universitária e  
desenvolvimento profissional docente no Pibid**



## 9 Aprendizagens da docência universitária na coordenação de área do Pibid/Uece

*Cícera Sineide Dantas Rodrigues*

*Jacques Therrien*

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”

(Paulo Freire, 1996, p. 23)

O que é preciso para ser professor no ensino superior? Que saberes são necessários para atuar nesse nível de ensino? Como os professores universitários-formadores aprendem a docência? Movidos por estes questionamentos, consideramos que o docente universitário é, antes de tudo, *professor: alguém* que ensina *algo* a *alguém* em certas condições, circunstâncias e contextos. Dizemos, então, que para exercer o magistério, no ensino superior, é preciso ter clareza que o *ensinar*, o *saber ensinar* e tudo o que envolve a complexidade destas categorias se entrelaçam como dimensões fundantes da constituição profissional dos docentes universitários de todos os cursos e áreas de conhecimento.

Decorre daí a importância da realização de estudos que analisam o modo de apropriação de conhecimentos e a compreensão da prática pedagógica de professores do magistério superior. Esses estudos integram a Pedagogia Universitária, entendida como “campo de pesquisa, prática e formação, que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores e estudantes da educação superior” (Soares; Cunha, 2010, p. 9).

Com base nesse campo de conhecimentos, apresentamos, neste estudo, discussões sobre a aprendizagem da docência universitária, com foco na experiência de docentes formadores na Coordenação de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Estadual do Ceará (Uece). O estudo é um recorte da tese de doutorado que abordou os processos de produção da aprendizagem docente de professores formadores/orientadores de iniciação à docência no Pibid/Uece<sup>1</sup>.

Acerca da natureza metodológica do estudo, nos assentamos na abordagem qualitativa de pesquisa, por ser “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano [...]” (Creswell, 2010, p. 26-27). Entendemos a pesquisa com base na concepção da bricolagem científica (Kincheloe; Berry, 2007; Rodrigues *et al.*, 2016), como alternativa ao modo científico instrumental de pesquisar.

Recorremos à Análise Textual Discursiva (ATD) para a análise do *corpus* investigativo. A ATD é um movimento ‘auto-organizado’ marcado por um ciclo que envolve três momentos principais, assim classificados: Unitarização, Categorização e Metatexto. (Moares; Galiuzzi, 2014).

Como técnicas para a produção dos dados foram realizadas entrevistas narrativas com sete docentes formadores atuantes na Coordenação de Área do Pibid (Uece). Entendemos que experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito (Cunha, 1997).

O estudo empírico foi realizado entre os anos 2015 e 2016. Os professores entrevistados coordenavam, na época, os subprojetos do Pibid nas áreas de Sociologia 1, Pedagogia 1, Letras 1, Biologia 2 e Matemática 2. Obviamente, há singularidades que diferenciam es-

---

<sup>1</sup> RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores**. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

sas áreas, intervindo na composição de saberes específicos de cada campo. Desse grupo, havia três licenciados, dois bacharéis e dois professores com as duas habilitações. Havia cinco doutores e dois mestres, na época da entrevista. Eles possuíam de três a cinco anos de atuação na Coordenação de Área do Pibid e, de nove a 22 anos no magistério superior.

Para resguardar a identidade dos sujeitos, utilizamos codinomes de escritores da literatura brasileira para identificá-los. Os nomes foram escolhidos pelos professores. Foram entrevistados cinco mulheres e dois homens. As professoras optaram pelos pseudônimos: Adélia Prado, Cora Coralina, Clarice Lispector, Maria Valéria Rezende, Rachel de Queiroz. Os professores optaram por: Ariano Suassuna e José de Alencar. Para organizar o estilo da redação do texto, as chamadas dos codinomes foram feitas com a indicação do primeiro nome de cada literato(a) assinalado(a) e as iniciais do curso de atuação do professor entrevistado.<sup>2</sup>

No recorte em tela, apresentamos trechos que permitem perceber os principais destaques dos docentes entrevistados acerca das aprendizagens emergentes da sua experiência como professores formadores, em contexto de Orientação de Iniciação à Docência no Pibid (Uece).

É importante destacar que, desde 2009, o Pibid/Uece propõe a inserção e a intervenção dos seus integrantes na prática docente escolar, seguindo um movimento circular triplo de formação e pesquisa, que engloba as etapas *Conhecer, Pensar e Projetar* perspectivas de renovação da prática docente. Ao compreender esses momentos de maneira articulada, cabe ao professor coordenador de área/orientador de iniciação à docência coordenar, acompanhar e orientar atividades pedagógicas que permitam a consolidação não estanque desse círculo educativo.

<sup>2</sup> B1 (Biologia 1); B2 (Biologia 2); CS (Ciências Sociais); M1 (Matemática 1); M2 (Matemática 2); LP (Letras Português); PE (Pedagogia).

Vale ressaltar que o estudo mais amplo evidenciou que a Coordenação de Área do Pibid constitui vivência importante da trajetória profissional dos entrevistados, função que não se separa do papel de docente formador vivenciado nos cursos de licenciatura em que atuam. Dessa maneira, este estudo se move pela seguinte pergunta: que aprendizagens da docência emergem da experiência de professores formadores no contexto da Coordenação de Área do Pibid/Uece?

A categoria da aprendizagem docente, interligada à ideia da formação contínua, é tomada como subsídio teórico da pesquisa, sendo discutida com suporte nas elaborações teóricas de autores como Pozo (2002), Vieira (1999), Sacristan (1999), Freire (1996), dentre outros. Articulamos a perspectiva de aprendizagem docente com a discussão da racionalidade pedagógica, à luz de Therrien (2012) e Bouffleur (2001). Especificamente sobre os processos de produção de aprendizagem docente de professores formadores, recorreremos aos estudos de Isaia e Bolzan (2004); Behrens (2011); Bolzan, Powaczuk (2013) e outros.

O texto está organizado em três momentos principais, sendo a introdução o primeiro momento; o segundo, a discussão teórica sobre as categorias aprendizagem docente e racionalidade pedagógica, integrado ao debate sobre a aprendizagem da docência na formação dos professores formadores; e o terceiro, a abordagem da análise dos dados produzidos empiricamente, com vistas a responder a seguinte pergunta: o que os professores formadores aprendem com a Orientação de Iniciação à Docência no Pibid/Uece? Após esses três momentos, seguimos com as considerações finais.

No tópico adiante, apresentamos discussões preliminares sobre as categorias aprendizagem docente e racionalidade pedagógica, mediadas por aportes teóricos indicados anteriormente.

## **Aprendizagem docente e a racionalidade pedagógica: aportes teóricos**

A perspectiva de formação contínua que permeia esses escritos se alinha com o entendimento de que a formação se fundamenta em uma aprendizagem docente aberta e situada, legitimada pela concepção de que aprender a docência é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação (Freire, 1996).

Sob essa dinâmica, a aprendizagem da docência é tecida na relação com os saberes aprendidos em situações formativas do percurso de vida do sujeito, significando, ainda, que qualquer aprendizagem nova sempre altera o “saber pessoal, na medida em que nunca se aprende a partir do nada e na medida também em que a aprendizagem é feita por assimilação e retenção do novo por comparação e integração com e no velho. Aprender significa sempre, quanto a mim, transformar-se [...]” (Vieira, 1999, p. 87).

No caso de qualquer profissional e, particularmente, em se tratando do professor, a aprendizagem vai se tecendo de maneira contínua e contextual, por meio da ampliação, integração e ressignificação de múltiplos saberes. Nesse sentido, o aprender recupera o conceito de formação como transformação (Sacristan, 1999).

À luz dessa compreensão, no campo da formação docente, é fundamental a ruptura com modelos formativos assentados na racionalidade técnica. Na lógica instrumental da formação, o conhecimento parte do “centro e é imposto para a periferia” (Schön, 1995, p. 82). Dessa forma, a formação é orientada pela razão técnica, com prescrições sobre o como fazer, que visam adestrar e treinar professores para o uso de técnicas que parecem neutras e descoladas de concepções, finalidades e intencionalidades políticas. Há também o negacionismo dos sujeitos e de suas experiências sociais, fortalecido pela anulação dos saberes produzidos pelos professores em contexto de trabalho. Na contramão dessa

perspectiva, Nóvoa (1995, p. 27) defende que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador”.

Como alternativa de superação da racionalidade técnica propomos a perspectiva da racionalidade pedagógica, de sentido dialógico e comunicativo. A conceituação do termo “racionalidade” remete à ideia de que esse vocábulo se relaciona com a “forma como os sujeitos fazem uso do saber encarnado em suas ações e manifestações simbólicas [...]” (Bouffleur, 2001, p. 28).

Nos domínios da racionalidade pedagógica, o autor indica a perspectiva da Pedagogia da ação comunicativa como abordagem mobilizada pela prática dialógica, com destaques para os sentidos, significados e etnométodos que norteiam o cotidiano docente na convivência humana e social. Nessa dinâmica, a educação se caracteriza como ação ética e interação dialógica entre sujeitos.

Para Therrien (2012), a racionalidade pedagógica é um paradigma ainda pouco abordado, constituindo-se como uma racionalidade necessária ao contexto educacional contemporâneo, sobretudo, por seu caráter situado cultural, histórico e cientificamente conectado com a escuta das múltiplas vozes e com as diferentes formas e faces da humanidade, partindo de uma concepção dialógica e dialética situada na práxis. Nessa acepção, a reflexividade monológica e mecânica inerentes à racionalidade técnica dá lugar a uma reflexividade crítica, dialógica e transformadora.

Com base na racionalidade dialógico-comunicativa, a razão pedagógica “é indispensável para permitir ao professor rever, reaprender a sua profissão, é ela que fundamenta a capacidade e a disposição para transformar a prática [...] é fundamento para o ensinar, aprender e por que não dizer para o orientar [...]” (Azevedo, 2011, p. 91).

No que se refere aos estudos sobre a formação para a docência universitária, a fundamentação na racionalidade pedagógica traz para o centro do debate as experiências formativas que bro-

tam do cotidiano ou mundo da vida dos formadores imersos nesse universo, partindo da reflexividade crítica que envolve a abordagem experiencial, intersubjetiva e dialógica.

A atribuição de sentido pedagógico à aprendizagem docente respalda-se na ideia de que o professor é um profissional que deve assumir uma atitude não apenas de quem ensina, mas também de alguém que aprende na relação com os alunos e o contexto. No que se refere à formação contínua, nessa dupla condição, ele se encaminha para uma elaboração de si como um eterno aprendiz (Lima, 2001), com significativas consequências para a aprendizagem dos alunos.

Deveras com base na cultura da aprendizagem mútua, entendemos que para um professor mover seus alunos para a “aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta sua tarefa de ensinar (e aprender ensinando) [...]. Ninguém levará os outros a aprender se não houver nele também um movimento para a aprendizagem [...]” (Pozo, 2002, p. 126).

O ato de aprender é, portanto, uma condição eminentemente humana. Como seres humanos e profissionais envolvidos em uma profissão que tem o ensino e a aprendizagem como elementos centrais, os professores universitários incorporam e ressignificam saberes, até mesmo em experiências que não possuem o objetivo primordial e explícito de lhes propiciar formação sistemática, a exemplo da Orientação de Iniciação à Docência no Pibid.

Em certo sentido, as aprendizagens se tornam inevitáveis quando se entende que “ensinar inexistente sem aprender” (Freire, 1996, p. 23). Acrescentamos a ideia de que “orientar também inexistente sem aprender”. Decerto, ao orientar bolsistas de iniciação à docência, o professor da universidade torna-se um aprendiz em potencial. Partimos da compreensão de que orientar pode se cons-

tituir como oportunidade “para uma reflexão consciente sobre como aprendemos, ao acessar os conhecimentos acumulados reorganizando-os e dando-lhes novos sentidos, em função dos contextos e das situações que a orientação exige” (Azevedo, 2011, p. 103).

Isso nos motiva a pensar sobre os processos de aprendizagem de professores formadores, no sentido de entender como esses profissionais aprendem a docência. Estas reflexões são evidenciadas no tópico seguinte, à luz de estudos realizados.

### **Aprendizagem da docência na formação dos professores formadores: discussões teóricas**

Como dissemos, os sujeitos da pesquisa são professores formadores no exercício do magistério em cursos de licenciatura (Matemática, Biologia, Sociologia, Letras e Pedagogia). Considerando essa singular característica dos entrevistados, discutiremos neste tópico o tema *Aprendizagem da docência universitária*, com foco em estudos que tratam da formação de professores formadores.

Com aportes da Pedagogia Universitária, Isaia e Bolzan (2004) realizaram um estudo sobre a docência universitária com reflexões acerca da seguinte pergunta: “Ser professor universitário é um processo que se aprende?”. As autoras, por fios teóricos e empíricos, salientaram a inexistência de preparação específica prévia para ser professor do ensino superior.

Destacaram, ainda, o fato de que esses profissionais aprendem a docência ao longo da vida, mobilizados por suas trajetórias de formação, vistas como porções do tempo que se sucedem no decorrer da existência dos professores, entrelaçando fases da vida e da profissão. Assim, as trajetórias de formação promovem a aprendizagem da profissão de modo contínuo e situado. Para as pesquisadoras, a formação docente assenta-se, ainda, em uma

dinâmica interativa de *aprendizagem compartilhada*, em que o exercício do magistério superior permite que professores e alunos sejam ao mesmo tempo *aprendentes e ensinantes*.

Na mesma direção, os processos engendrados para a constituição e aprendizagem da docência inscreveram-se nos estudos realizados por Bolzan, Austria e Lenz (2010). As autoras elaboraram reflexões importantes sobre a temática da Pedagogia Universitária, com foco na aprendizagem docente de professores formadores. Elas partiram do conceito de aprendizagem como algo permanente em que o docente vai se constituindo por meio das *marcas da vida* e dos espaços pelos quais passa desde o início da sua trajetória.

Desse modo, a aprendizagem docente é vista como decorrência da trajetória do professor universitário. Sob tal perspectiva, o estudo analisado interligou a ideia de aprendizagem aos conceitos de *professoralidade* e *reflexividade*. De acordo com as pesquisadoras, a “professoralidade” leva em conta a trajetória formativa dos professores nos campos pessoal, profissional e institucional, principiando na formação inicial e movimentando a construção do ser professor no decorrer da vida e do exercício profissional. Então, como um processo pessoal, relacional e contínuo, a aprendizagem docente requer atitude reflexiva e crítica do professor.

Nesse pormenor, Behrens (2011) focalizou, em seu estudo, a formação pedagógica como parte substancial do processo de aprendizagem da docência universitária. Em suas reflexões, a autora enfatizou que o desafio marcante na formação pedagógica do docente universitário diz respeito à promoção de reflexões que ajudem esses profissionais a superarem o paradigma conservador de ensino, fundado na reprodução do conhecimento, repetição e memorização de conceitos, práticas ainda reinantes no fazer do docente do ensino superior.

Nessa perspectiva, a autora concluiu que é necessária a consolidação de espaços que promovam encontros reflexivos contínuos entre os professores universitários, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em paradigmas educativos emancipatórios, vislumbrando uma docência na educação superior voltada para a *transformação e o desenvolvimento humano*. Desse modo, a formação docente se sustenta em um processo contínuo, devendo sobrepujar as proposições de *eventos estanques*. Além disso, a autora explicitou que é urgente superar crenças fundadas em argumentos assim: “para ser docente basta ser um bom profissional em sua área”; “para ensinar basta saber o conteúdo”.

Fortalecendo as pesquisas sobre a construção da docência universitária, Bolzan e Powaczuk (2013) perseveraram com estudos sobre a “tessitura da professoralidade” de professores universitários, focando nas experiências formativas de docentes iniciantes, contribuindo, dessa forma, para alavancar as investigações acerca do tema da “iniciação ao magistério superior”. Para elas, a “professoralidade” corresponde à dinâmica processual de produção da docência, estando relacionada aos movimentos do aprender a ser professor.

Considerando a temática em voga, as autoras analisaram narrativas de professores recém-admitidos aos cursos de licenciatura de uma universidade pública. Com esteio nos relatos dos entrevistados, observaram a existência de sentimentos de desamparo, insegurança, angústia e solidão pedagógica nos primeiros anos de entrada no ensino superior. Para as investigadoras, essa situação decorre, principalmente, da ausência de espaços de compartilhamento acerca de saberes e fazeres envolvendo o trabalho pedagógico na universidade.

Como vemos, a complexidade e os desafios impostos a esse grupo de profissionais fortalecem a urgência no desenvolvimento de pesquisas sobre a formação e a prática do professor formador, pois as mudanças na sociedade contemporânea afetam o seu contexto do trabalho de tal modo que se pode considerar, “que estamos diante de uma crise das identidades dos formadores, que se articula a uma crise nos modelos de formação de professores” (André *et al.*, 2010, p. 15).

Diante desse quadro, nos estudos elencados, percebemos ser recorrente a defesa da criação de espaços organizados sistematicamente para propiciar aos professores iniciantes e aos experientes a discussão e a troca de experiências e de conhecimentos específicos do ensino superior. Esse seria um espaço para favorecer a formação contínua e a aprendizagem reflexiva dos professores em exercício, principalmente, quando se considera a reconhecida fragilidade ou inexistência de formação pedagógica para docentes do magistério superior no âmbito da formação profissional anterior.

Nesse contexto, são realizadas, sobretudo, investigações que se sustentam na perspectiva da imperiosa necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior no contexto da universidade, sobretudo, por se reconhecer a influência que esse profissional exerce na formação dos licenciandos, “ocasionando em sua grande maioria a repetição de práticas, nas quais, os professores formadores repetem as práticas dos seus antigos professores e, por sua vez, os estudantes em formação repetem seus formadores, num processo cíclico [...]” (Rocha; Aguiar, 2012, p. 2).

É de nosso entendimento que a inexistência de iniciativas institucionais de formação dos professores formadores pode promover um movimento de *autoformação* em que esses profissionais buscam, sozinhos, enfrentar os desafios do cotidiano docente. Para

Costa (2010), a preocupação com a formação docente dos formadores precisa ser parte integrante de um projeto institucional que vislumbre o fortalecimento da docência nas licenciaturas e o desenvolvimento profissional desses professores. Nesse caso, é preciso ter claro que, na qualidade de *ensinantes e aprendentes*, os professores universitários, licenciados ou não, carecem dos fundamentos da Pedagogia e da Didática Universitária para desenvolverem sua função educativa de formar jovens e adultos que a eles recorrem para aprender os aportes teórico-práticos de uma profissão.

Então, a compreensão da Pedagogia como campo científico torna urgente a necessidade de concebê-la como fundamento para a Didática Universitária. Nesse caso, ressaltamos que a Pedagogia Universitária é um campo epistemológico em construção, que pressupõe conhecimentos nos domínios curriculares e da prática pedagógica na universidade, incluindo

[...] as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (Cunha, 2004, p. 321).

Dessa forma, a docência universitária é vista como uma das modalidades educativas da qual a Pedagogia e a Didática devem se ocupar, pois “o professor, para formar-se, precisa dos conhecimentos da ciência pedagógica, fundamentos da docência, assim como precisa dos conhecimentos disciplinares daquilo que vai ensinar [...]” (Franco, 2012, p. 30).

Com suporte no debate acerca da aprendizagem docente da formação do professor formador, articulada à Didática e à Pedagogia Universitária, socializamos, a seguir, as principais reflexões

dos professores entrevistados acerca das aprendizagens possibilitadas no trabalho de orientar licenciandos no Pibid/Uece, objeto principal desta produção.

### **O que os professores formadores aprendem com a orientação de iniciação à docência no Pibid/Uece?**

Partimos do entendimento de que o Pibid, embora voltado para a formação inicial de docentes para a educação básica, pode se caracterizar, também, como importante canal de aprendizagem para os professores universitários de cursos de licenciatura que assumem a função de coordenadores de área no Programa. Nesse processo, aspectos da aprendizagem da docência emergem desta experiência e passam a integrar a composição professoral desses profissionais.

Sabemos que escutar as vozes dos sujeitos e suas interpretações sobre as aprendizagens obtidas no Programa é significativo para entender que a “ação” (o vivido) é superadora da “legislação” (o escrito). Decerto, a ação é o que move a elaboração e a reinvenção da cultura e dos sujeitos, por meio da interiorização de esquemas próprios de aprendizagem, em interação com o mundo cotidiano.

Com uma ação que intenta superar o que está oficialmente expresso, os orientadores de Iniciação à Docência entrevistados buscam se desvencilhar da racionalidade burocrática, muitas vezes, instituída em documentos formais, e mostram a força da interatividade constituída na prática. Nesse movimento em torno do aprender também pela experiência, vale reiterar a noção de que os professores entrevistados acenam com a potencialidade do PIBID para a formação não só dos orientandos, mas também de si.

Nesse sentido, mesmo conscientes de não ser este o objetivo explícito na regulamentação do Programa, os docentes reconhecem o teor formativo das ações implementadas e as reverberações

provocadas em sua constituição identitária. É uma evidência de que a prática é sempre mais fecunda do que o que está posto no papel. A fecundidade desse exercício interativo contribui para movimentar a formação contínua dos professores.

Ao pensar especificamente sobre as aprendizagens e os saberes de formação contínua emergentes da experiência de orientadores de iniciação à docência, os sete entrevistados destacaram vivências no Programa que consideram potencializadoras de aprendizagens para si, sendo salientadas as que resultam da interação deles com o *ambiente escolar*.

É possível observar que a relação dos colaboradores com o cotidiano escolar apareceu como principal fonte promotora de aprendizagens, sendo citada por todos os entrevistados. Solicitados a explicitarem por que consideram importante este elo com a escola para sua aprendizagem, as docentes a seguir destacaram:

[...] O PIBID é bom para mim, por exemplo, que *não tenho licenciatura*, não posso dar aula na Educação Básica. É um momento de estar lá. Como eu estou dizendo, é uma janela aberta, e eu vendo o que é uma escola, como é que é o ritmo da escola, é diferente da universidade. Se eu não tivesse lá na escola, como é que eu ia saber? Porque eu não dou aula na escola básica. É bom, porque você realmente vê o que é que está acontecendo [...]. Para mim, isso é um aprendizado muito grande. Se não fosse essa orientação desses licenciandos, qual seria a outra maneira de eu conhecer esse mundo? Será que eu não ficaria só mesmo nas minhas aulas aqui na universidade e pronto? Por que é que eu iria atrás de saber sobre licenciatura, sobre Educação Básica, ler a respeito disso, ver como é isso, se eu não tivesse essa responsabilidade de orientação desses meninos da licenciatura? (Adélia, B1, grifo nosso).

Embora a gente fique pouco tempo na escola, mas na conversa com os gestores a gente vai vendo as carências, as potencialidades de cada uma dessas escolas. Vai conhecendo até como é que realmente funciona a escola [...]. *E eu não tenho experiência de educação básica.* Eu tive um Estágio na época da graduação. *Conhecer mesmo a escola, ir para a escola, frequentar a escola, foi só a partir do Pibid* (Clarice, M1, grifo nosso).

Eu nunca fui professora do Ensino Médio, de escola da educação básica. *Já fui direto para o ensino superior.* Então, o simples contato com a escola, você respirar aquele ambiente, você assistir a aula do aluno e do professor, só aquilo ali já te dá outra respiração. Você mexe com um outro mundo. Então aquilo para mim, já é uma grande experiência [...]. (Cora, CS, grifo nosso).

Nos relatos acima, as professoras ressaltaram que o Pibid lhes proporciona aprendizado contínuo, sobretudo, quando passaram a entender e conhecer melhor a escola por meio da Orientação de Iniciação à Docência no Programa. O contato com esse ambiente é explicado como um fato relevante, sobretudo, por conta da falta de experiência docente no ensino básico (Adélia, Clarice, Cora). Nesse sentido, a aproximação com o contexto escolar é importante porque permite conhecer seu ritmo próprio de funcionamento, possibilitando transpor as aulas na universidade (Adélia); também, porque há oportunidade de enxergar as carências e potencialidades da escola (Clarice); e, além disso, proporciona uma nova ‘respiração’ ao docente universitário (Cora).

Como percebemos, as professoras citadas ingressaram direto na docência do ensino superior, por isso elas consideram significativa a experiência do contato escolar possibilitada pela Coordenação de Área do Pibid, já que a escola é o campo futuro de trabalho dos alunos que elas ajudam a formar na universidade.

Por sua vez, para Rachel e Maria, que já possuem experiência considerável no magistério do ensino básico (9 e 22 anos respectivamente), o Pibid lhes permite retornar a esse contexto, possibilitando-lhes perceber as atualizações e transformações políticas, conceituais e pedagógicas feitas nesse universo, conforme evidenciam em seus relatos abaixo:

Apesar de toda essa trajetória anterior no ensino básico, uma coisa que para mim é muito importante hoje, na interação com os sujeitos da escola, é ver o que está acontecendo enquanto política pública, por exemplo: quais os programas e projetos dos quais a escola está participando, como eles vêm sendo apresentados e vivenciados... O Pibid possibilitou muito isso — *O que é que está sendo feito na escola hoje* [...]. É um grande aprendizado para o professor universitário — *conhecer a escola de fato*, o que é a escola, como é que ela recebe essas inúmeras influências, os programas oficiais, as diretrizes, as políticas [...] e a escola, como está vivendo, como está respondendo, que desafios que se apresentam e como nós que trabalhamos com a formação de professores e a formação de tais bolsistas de iniciação à docência podemos contribuir nesses desafios? [...] mesmo eu já conhecendo a escola, mas essas políticas, esses programas vão se renovando, e muito rápido (Rachel, PE, grifo nosso).

[...] Eu trago um conhecimento da educação básica de um tempo que não foi muito curto. Mas a escola está o tempo todo se modificando, se transformando em função dos novos alunos, dos novos sujeitos, dos novos professores [...]. E, também, pela ação dos governos, porque novas regras vão sendo implantadas. *O Pibid me faz não perder a noção da escola*. Me faz saber o que é que está acontecendo realmente na escola. Coisas que eu desconhecia, porque são novas [...]. Se eu não tiver esse contato, eu vou começar a dar os exemplos da minha realidade de muito tempo, desconhecendo o que existe hoje. E muitos colegas não tiveram essa vivência que eu tive. A minha vivência anterior é um ganho, mas, ao mesmo tempo, ela fica defasada (Maria, LP, grifo nosso).

Pelas falas citadas, fica visível que o Pibid exerce influências significativas na vida profissional dos docentes formadores. No caso das professoras que *não possuem experiência anterior de ensino na escola básica*, é como se o Programa tivesse aberto possibilidades para compreenderem o mundo escolar até então desconhecido, ligando-as ao universo complexo da educação básica, permitindo que compreendam a escola como espaço fundamental nessa caminhada de formadoras de professores.

Por outro lado, as docentes que *possuem tempo de experiência anterior considerável, na escola básica*, também reconhecem o papel fundamental do Pibid, sobretudo, porque o Programa lhes propicia algo que elas, de algum modo, já possuem, que é o contato com o universo da escola de educação básica. O Pibid, todavia, cumpre o papel de atualizar conhecimentos existentes e de colocá-las a par de políticas e programas governamentais atuais implantados no contexto escolar.

De um modo ou de outro, fica nítido que o espaço escolar não pode ser ignorado pelo professor que forma futuros docentes da educação básica. Em uma situação comparativa, o tradicional distanciamento da escola vivenciado pelo docente formador dos cursos de licenciatura é similar ao exemplo do médico, que é professor do curso de medicina com o papel de formar futuros médicos, mas ele mesmo desconhece o funcionamento e o cotidiano do hospital. Ao refletir sobre o tradicional afastamento etnográfico entre a escola e a universidade na formação docente, Tardif (2006, p. 258) enfatiza que:

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na Universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis de aprendizagem,

e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc (Tardif, 2006, p. 258).

Sobre essa discussão, é válido registrar as reflexões de Gatti (2016) que, em seus estudos, defende a necessidade da formação de professores centrada na prática escolar. Nesse sentido, a pesquisadora, em entrevista, destacou que as “faculdades de educação não sabem formar professores”. No seu entendimento, os docentes universitários do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, não sabem ensinar para profissionais que irão ministrar aulas nas escolas, principalmente porque eles próprios, como profissionais de cursos de licenciatura, não aprenderam a ensinar e não têm a noção de que estão formando profissionais da educação que atuarão em salas de aula do ensino básico.

Como uma das saídas para esse impasse, a autora citada defende ser necessário focar mais na prática social escolar. Essa prerrogativa se completa com o argumento expresso na ideia de que “quem formará os professores tem de frequentar a educação básica para acompanhar esse movimento e manter-se em sintonia com as vivências escolares” (Gatti, 2016, p. 62). Nessa compreensão, há forte potencial formativo emergente da dinâmica vital da unidade escolar. Deveras, “o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação” (Saviani, 2014, p. 35).

Logo, o docente universitário que forma professores não deve perder o vínculo com os *saberes culturais da escola*. E isso só pode ser feito quando o professor da licenciatura toma a escola como objeto de compreensão, teorização e intervenção investigativa e colaborativa.

A Coordenação de Área no Pibid, de certo modo, é uma experiência que convida docentes universitários de áreas diversificadas das licenciaturas a se aproximarem do contexto escolar. Na verdade, o orientador de ID assume o papel de conduzir o aluno até a escola e termina sendo contagiado pelas aprendizagens que emanam das possibilidades formativas e vitais que pulsam desse contexto.

Verificamos que há um saber necessário para o professor de cursos de licenciatura que começa a se desenhar — o *saber da cultura escolar* —, inerente aos estudos e aprendizagens que afloram do contexto escolar. Para ensinar em cursos de licenciatura, é significativo que o docente aprenda sobre esse universo para o qual está voltada a formação dos licenciandos.

A cultura escolar é conceituada por Júlia (2001, p. 10) como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” em épocas variadas. Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar corresponde a tudo o que envolve esse contexto: fatos e ideias, corpos e mentes, objetos e condutas, modos de pensar, narrar e agir. As divergentes manifestações que recobrem esse universo são compostas por distintas teorias e práticas dos sujeitos que convivem nesse espaço. Sobre esse tema, Pimentel (2008, p. 04) assevera que,

[...] analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Ao considerarmos as manifestações escolares como objetos de formação dos licenciandos, constatamos que a orientação de iniciação à docência potencializa a aproximação dos professores orientadores com esse saber da cultura escolar, tornando-o fundamental para o processo de aprendizagem da docência universitária em cursos de licenciatura.

Deveras, experiências que utilizem a metodologia integrativa universidade-escola similares ao Pibid, em certa medida, fazem uma convocatória aos docentes das várias áreas dos cursos de licenciatura a inclinarem o seu olhar para a escola, espaço prioritário de atuação futura dos licenciandos que eles (professores universitários) formam, muitas vezes, desconhecendo a realidade escolar e os saberes que germinam desse contexto.

Nessa perspectiva, é compreensível a emergência do contato com o ambiente escolar como a principal fonte de aprendizagem nas falas dos entrevistados, em sua função de orientadores de Iniciação à Docência. Isso porque, como visto, a formação do licenciando situada no contexto escolar é a principal marca do Pibid. Com efeito, os docentes orientadores também se apropriam das disposições que envolvem essa experiência.

É importante ressaltar que, ao reconhecer as possibilidades formativas do Pibid, não podemos deixar de registrar que uma das limitações marcantes dessa política formativa está, principalmente, no fato da sua ocorrência descolada de um contexto e de um projeto mais amplo de formação docente na universidade.

No entanto, na dinâmica contraditória que envolve essa iniciativa sucedem (re)construções e (re)significações por parte dos sujeitos que se empenham em elaborar possibilidades de transformações das consciências e práticas no âmbito das instituições, inspirando novos arranjos e percepções que pedem a criação de condições objetivas e subjetivas para a vivência de um projeto for-

mativo das licenciaturas apoiado na práxis, na articulação real e efetiva da universidade com a escola, universo rico de aprendizagens para todos que com ela se envolvem.

Desse modo, compreendemos que o professor orientador de Iniciação à Docência, na relação com a escola, incorpora a função pedagógica de aprender enquanto orienta. De fato, a configuração metodológica do Pibid/Uece impulsiona a entrada de professores universitários em campo escolar. Ter a docência e a escola de educação básica como objeto de estudo, desencadeia aprendizagens relevantes que se integram a saberes incorporados no percurso profissional, oriundos, também, do tempo de experiência dos professores no magistério superior.

### **Considerações finais**

Ao tecer os fios teóricos e empíricos para a elaboração desta produção, propusemos discutir a aprendizagem docente, com base na experiência de professores formadores na Coordenação de Área do Pibid/Uece. Procuramos, dessa maneira, vislumbrar as aprendizagens emergentes da relação deles com a Orientação de Iniciação à Docência nesse Programa. Nesta perspectiva, vale reiterar que o estudo empírico se moveu em torno da seguinte pergunta: que aprendizagens da docência emergem da experiência de professores formadores no contexto da Coordenação de Área do Pibid/Uece? Pelas lentes teóricas, discutimos as categorias aprendizagem docente, racionalidade pedagógica e pedagogia universitária, percebendo como se dá o processo de aprendizagem da docência na formação dos professores formadores.

Dessa maneira, as reflexões teóricas suscitadas ajudaram a compreender que os saberes fundantes da docência universitária, normalmente, são adquiridos num processo longo de socialização profissional, tendo a experiência como fonte nuclear. Desse

modo, no decorrer da trajetória da vida, os docentes formadores reconstituem saberes e práticas emergentes da sua relação com o mundo social e com cotidiano do seu trabalho.

Na qualidade de profissionais que formam professores para atuarem na escola básica, muitas vezes, faltam a esses profissionais o conhecimento e a aproximação com os saberes da *cultura escolar*. A importância desse saber emergiu nos relatos dos professores entrevistados, ao anunciarem que a aproximação com a escola constitui fonte significativa de aprendizagem, resultante da relação deles com a Orientação de Iniciação à Docência no Pibid/Uece. Então, consideramos que a escola pode ser vista como espaço mediador de saberes profissionais na formação do docente de cursos de licenciatura.

Desse modo, a pesquisa permitiu enxergar que o saber da cultura escolar é fundamental para os formadores com vasta ou com nenhuma experiência docente no ensino básico, porque descortina um universo de saberes até então desconhecidos, ou atualiza saberes já conhecidos, relevantes para os profissionais que exercem o magistério em cursos de licenciatura.

De fato, o vínculo do professor formador com a escola desvela dilemas e perspectivas dessa instituição, além de despertar a ideia de que a universidade deveria contribuir colaborativamente com esse contexto. Resta-nos perguntar: que importância é atribuída ao saber da cultura escolar na formação profissional dos professores formadores? Como os projetos de formação docente das Instituições de Ensino Superior preveem a relação universidade-escola? São questões suscitadas pela produção em tela. Elas expressam que esse estudo não se esgota aqui, pois a pesquisa é um campo sempre em aberto.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F.; HOBOLD, M. S.; AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

AZEVEDO, M. R. C. **Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia?** 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7579>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação: Revista do Centro de Educação UFMS**, v. 36, n. 3, p. 441-453, set., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2976>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/>. Acesso em: 20 set. 2016.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 35, n. 2, p. 201-209, jul./dic. 2013, Maringá, Brasil. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/22574>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

COSTA, J. S. **A docência do professor formador de professores**. 2010. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2305?show=full>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. Nossas faculdades não sabem formar professores. **Revista Época**. Entrevista. 06. 11. 2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 5 nov. 2016.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação: Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 29, n. 2, p. 121-134, jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845>. Acesso em: 15 set. 2016.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: [www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281). Acesso em: 9 out. 2016.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001183634>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal, 1995.

PIMENTEL, C. R. C. Trabalho docente e a transmissão da cultura escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos [...]**, Rio de Janeiro: SBHE, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/574.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2018.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, A. M. C.; AGUIAR, M. C. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos [...]**,

Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/aprender-ensinar-construir-identidade-e-profissionalidade-docente-no-contexto-da>. Acesso em: 21 mar. 2022.

RODRIGUES, C. S. D.; THERRIEN, J.; FALCÃO, G. M. B.; GRANGEIRO, M. F. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 966-983, out./dez. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3720>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 9 jul. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. C. (org.). **Didática e Docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade**. Porto: Afrontamento, 1999.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, p. 63-82, set./dez. 1995. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/). Acesso em: 12 nov. 2016.

## 10 Apontamentos reflexivos sobre ensinar e aprender pela pesquisa no Pibid/Uece

*Eunice Menezes*

O volume inumerável de pesquisas e dispositivos legais voltados à formação docente, não obstante sua importância, é insuficiente para ultrapassar o campo teórico de tais debates. Refletir sobre isso, à luz dos dilemas atinentes à profissão e formação docente, em nosso país, se faz mister. Contudo, nesses diálogos há que se incluir os professores da educação básica, pois, muito embora eles figurem como sujeitos de inúmeras investigações, geralmente, não são ouvidos, o que resulta, por vezes, em distorções sobre suas realidades e necessidades de formação e de profissão.

Diante desse cenário, diversas políticas educacionais têm se voltado para o campo da formação de professores, acenando possíveis contribuições para a constituição de uma nova cultura docente. Dentre elas, se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que se estabelece como campo empírico desta investigação,<sup>1</sup> cenário no qual se analisa o potencial da atividade da pesquisa para gerar práticas docentes de caráter reflexivo. Logo, o presente estudo se ergue em torno do objetivo de mapear práticas formativas do Pibid/Uece fundamentadas na pesquisa como mobilizadora de reflexão crítica sobre a prática docente.

Tomando então esse Programa como campo de observação, a temática central deste estudo reside no papel da pesquisa na formação docente como fundante da reflexão crítica, elemento

---

<sup>1</sup> O presente texto se desenvolveu a partir de uma tese de doutorado (Menezes, 2017), investigação essa concretizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

capaz de mobilizar os professores a questões de ordem política e social, para além das circunscritas à sala de aula (Freire, 2011; Contreras Domingo, 2012).

O interesse em investigar tal fenômeno é fomentado pela importância que se atribui à pesquisa para o domínio do saber docente, tanto para quem está se iniciando na carreira quanto para professores já experientes. Ao mesmo tempo, compreende-se a reflexão crítica como uma atividade insubstituível na formação docente, um processo que envolve consciência da implicação política dos professores nos desafios impostos pela realidade da profissão, para além dos limites do ensino.

Entende-se que, dos diversos fatores que comprometem a assunção do exercício reflexivo na prática docente, se destaca a ausência de um processo formativo que privilegie a integração ensino e pesquisa na universidade. Tal lacuna contribui para radicalizar a condição dos professores como meros transmissores do conhecimento.

Por outro lado, defende-se, também, a inserção da pesquisa na formação docente como possibilidade de mobilizar o questionamento reconstrutivo (Demo, 2011) dos professores sobre o que move a educação, suas intencionalidades e facetas. Isso pode colaborar na constituição de uma forma de pensamento mais refinado, que emancipa da ignorância, bem como desperta valores genuinamente humanos, elemento esse que Dewey (1959) chamou de pensamento reflexivo e Freire (2011) denominou de reflexão crítica.

Nesse sentido, ao se investigar a proposta institucional do Pibid/Uece e seus contributos para sujeitos em processos formativos que transcorrem em tempos e espaços distintos, olhou-se, sobretudo, para a relação pesquisa/reflexão crítica, com âncora em rico alicerce teórico (Contreras Domingo, 2012; Demo, 2011;

Dewey, 1959; Freire, 2011; Nóvoa, 2009; Schön, 2000) que entende esses construtos como elementos mediadores da formação e da prática docente.

Com suporte nesses referenciais, bem como em outros que emergem deste escrito, o mesmo constitui-se, excetuando-se essa introdução e as considerações finais, de três subdivisões: a próxima, na qual se descreve a proposta institucional do Pibid/Uece e seu diferencial como projeto formativo; a posterior, estruturada para elucidar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir do objetivo traçado; e o último segmento, no qual se interpretam os resultados do estudo. Buscou-se, nas seções descritas, dialogar com o referencial teórico-metodológico selecionado, de maneira que contribuísse na tessitura de uma argumentação rigorosa e pertinente sobre as questões centrais do estudo.

## **O Pibid/Uece e os círculos de melhoria**

Com respaldo na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Lei nº 11.273/2006 (Brasil, 2006) e o Decreto nº 7.219/2010 (Brasil, 2010), o Pibid é um programa da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – Capes que tem por escopo estimular a iniciação à docência, com vistas ao aprimoramento da formação de professores em nível superior e ao melhoramento da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

É sabido que os princípios e objetivos do Pibid tiveram como referência as proposições de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional docente, e que, conforme o Relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) (Brasil, [2015], p. 65) dizem respeito à:

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

No mencionado estudo, o autor (Nóvoa, 2009) dá relevo às dimensões humanas, intelectuais, profissionais e políticas dos professores com vistas ao fortalecimento de sua profissionalidade.

Consoante com essas proposições, a Universidade Estadual do Ceará inicia sua participação no Pibid a partir da publicação do Edital nº 2/2009 (Brasil, 2009) por perceber nesse Programa condições para a valorização das dimensões coletivas e colaborativas do trabalho docente, em uma perspectiva oposta à racionalidade instrumental.

Logo, por meio desse edital, a Uece apresenta a proposta Institucional *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa* (Uece, 2009) na qual evidencia uma preocupação especial com a compreensão da *práxis* docente, pelo licenciando, por meio de um processo colaborativo de pesquisa-formação:

O parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado a integração ensino e pesquisa, servem de aporte teórico à iniciativa [...]. Uma formação centrada no que acontece na escola e na sala de aula, portanto, na cultura pedagógica e docente presente na unidade de ensino participante do Pibid, caracterizando-se como um processo colaborativo de pesquisa-formação (Uece, 2009, p. 2).

Do mesmo modo, os aportes teóricos providos da primeira proposta institucional do Pibid/Uece são retomados em sua ampliação, (Uece, 2011), na qual ratifica-se um trabalho pautado na epistemologia da prática, ativada por meio da reflexão sobre situações reais da vida docente, proposta essa que contempla:

[...] atitudes problematizadoras que contribuem para uma revisão e/ou fortalecimento de ideias e fazeres sobre a docência. Parte-se da premissa da prática como mobilizadora de conhecimentos (teóricos e procedimentais) que são atravessados por interesses contraditórios (do professor, do aluno, da escola, da sociedade), gerando situações problemáticas, conflituosas ou dilemas (Uece, 2011, p. 10).

Logo, ao se (auto) definir como uma “[...] ação investigativa e formativa de cunho colaborativo entre pares com diferentes experiências e posições no contexto institucional [...]” (Uece, 2011, p. 11), a proposta institucional do Pibid/Uece visa, principalmente, à inserção e intervenção de estudantes de iniciação à docência na prática docente, mediante um triplo movimento de formação contornado pela pesquisa, denominado círculos de melhoria<sup>2</sup> (Uece, 2009). Isso implica conhecer a prática, refletir sobre a mesma, com base em seus dilemas, e projetar perspectivas para sua renovação.

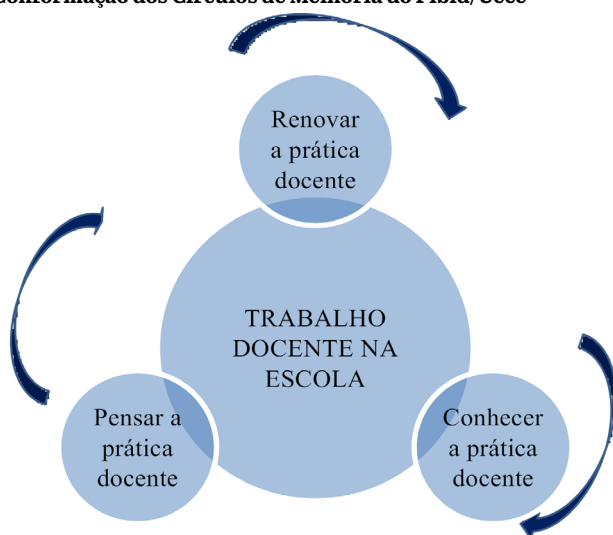
Os círculos de melhoria propõem, portanto, uma lógica que se expressa na experiência e no aprendizado da docência centrados na prática pedagógica concreta. A dinâmica de desenvolvimento desses círculos compreende a inclusão do bolsista de iniciação à docência na realidade objetiva de trabalho do professor da educação básica. Além disso, a inserção desse licenciando na

---

<sup>2</sup> Expressão cunhada por Zabalza (2004) quando este defende que a ação de registrar e teorizar o cotidiano da sala de aula concorre para a melhoria da prática pedagógica, uma vez que o registro possibilita aos professores a consciência de suas práticas e a reflexão sobre suas intervenções.

vida docente na escola, sob a supervisão de pares mais experientes (professores da escola e da universidade), contribui, também, para que todos esses sujeitos possam refletir sobre as razões que sustentam sua ação pedagógica, de modo que os sentidos e os significados que motivam essa ação possam ser discutidos e corrigidos, quando necessário. A Figura 1 sintetiza a lógica reflexiva e reconstrutiva dos círculos de melhoria.

**Figura 1 – Conformação dos Círculos de Melhoria do Pibid/Uece**



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da proposta Pibid/Uece (Brasil, 2009).

No círculo conhecer a prática docente, a observação é primordial, e foge a uma perspectiva de passividade, pois converge para a interação dos estudantes de iniciação à docência com o contexto e os sujeitos da comunidade escolar, em um procedimento de pesquisa que permitirá ao licenciando entender “[...] por dentro o trabalho docente, ao mesmo tempo em que propiciará a aquisição de habilidades investigativas” (Uece, 2009, p. 8).

A utilização de um diário de campo,<sup>3</sup> no decurso da observação, dá início ao “desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de educação” (Zabalza, 2004, p. 11). A finalidade do uso de tal ferramenta é, portanto, fomentar nos ID e nos professores supervisores a reflexão crítica sobre ações específicas do trabalho docente, uma vez que o registro pode propiciar o distanciamento necessário ao entendimento e correção dessas ações.

Ademais, a observação cumpre papel proeminente para que o bolsista ID possa ampliar sua compreensão sobre a realidade da vida docente na escola. Certamente essas vivências ampliam o repertório de conhecimentos do futuro professor sobre a prática docente, uma vez que, geralmente, esse conhecimento, antes da participação no Pibid, se limita às impressões advindas da passagem do licenciando pela escola básica, como estudante.

Já no círculo “pensar a prática docente e seus dilemas” o objetivo principal é o desvelamento de crenças, valores, ideias e práticas que dão sentido à ação pedagógica na escola. Almeja-se, nessa etapa, a criação de um espaço contínuo de reflexão “sobre” e “na” prática, que envolva o debate acerca da profissionalidade docente, tomando como elemento de observação as práticas e os dilemas nelas presentes.

Nesse sentido, não se deve perder de vista que “Muitos fatores concorrem para a constituição da profissionalidade docente, tais como os pessoais e profissionais, os cognitivos e afetivos, os individuais e coletivos. Esses múltiplos aspectos afetam e constituem [...] o repertório do ‘saber fazer’ de um professor” (André; Hobold, 2009, p. 86). Por isso, muito embora no Pibid a escola seja o lócus de ob-

<sup>3</sup> Inspirado no estudo de Zabalza (2004), esse instrumento, no Pibid/Uece, recebe o nome de ‘diário reflexivo’.

servação do bolsista, esse ambiente não se constitui único contexto motivador da reflexão sobre a prática profissional do professor.

Por sua vez, o círculo “renovar a prática docente” consiste em empenho dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores para traduzir as vicissitudes e os desafios da docência. Assim sendo, o foco dessa etapa é fundamentalmente propositivo, uma vez que tem em vista favorecer à elucidação e ao enfrentamento dos elementos que tencionam e circunscrevem o processo de ensino e de aprendizagem na escola básica.

Nessa última etapa dos círculos de melhoria, o Pibid/Uece propõe momentos sistemáticos de estudo entre licenciandos e professores supervisores, sob a orientação dos coordenadores de área. Outras experiências formativas, como participação em eventos científicos, em minicursos, oficinas, desenvolvimento de monitorias, orientação de trabalhos científicos são previstos no círculo “renovar a prática docente”. Com tais estratégias a proposta visa, principalmente, ao incremento da formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no Programa.

Desse modo, na expressão da proposta institucional do Pibid/Uece, apreende-se que os círculos de melhoria são cíclicos e interdependentes, como se tentou demonstrar na Figura 1, pois os três momentos que os compõem consolidam um processo de colaboração entre pares que ensinam e aprendem no contexto da profissionalidade docente, uma retroalimentação que, *per se*, tem seu sustentáculo no conhecimento e nas experiências produzidas na formação e na prática docente.

A propósito do conceito de experiência, em Dewey (1959), ele ganha, para além da razão prática, valor intelectual. E isso se dá por intermédio do pensamento reflexivo, uma vez que, tendo as crenças abaladas e as certezas suspensas, os problemas que disso decorre promove a intelectualização da situação vivida.

Assim, respaldado em quadro teórico, notadamente, de cunho crítico-reflexivo, no projeto institucional do Pibid/Uece são feitos esforços para que os sujeitos envolvidos no Programa analisem situações-problema tangíveis à prática docente, que envolvam necessariamente empenhos intelectuais mobilizadores de pesquisa.

### **Detalhamento metodológico**

No presente estudo embrenhou-se em um processo investigativo contornado pela abordagem qualitativa, pelo fato de esta abrir possibilidades interpretativas bem mais amplas que as pesquisas sustentadas pela base positivista, uma vez que essa abordagem oferece abertura para que o pesquisador se posicione criticamente diante do seu objeto de investigação despendo-se de qualquer ilusão de que a realidade pesquisada seja algo mensurável em suas observações e interpretações (Bogdan; Biklen, 1994).

Ao discorrer sobre as diferenciadas formas que a abordagem qualitativa pode assumir, Lüdke e André (1986) indicam a pesquisa do tipo etnográfica, bem como o estudo de caso, como os que têm intenso destaque na comunidade investigativa. Conforme as autoras, as pesquisas de caráter etnográfico eram empregadas, até os anos 1995, quase que unicamente pelos antropólogos e sociólogos. Contudo, no início da década de 1970, os pesquisadores da área da educação começaram a fazer uso dessas técnicas, determinando uma nova linha de pesquisa que tem sido alcunhada antropológica ou etnográfica.

Define-se então esta investigação como um estudo de caso do tipo etnográfico embasando-se em características básicas do mesmo, sustentadas por André (1995), quais sejam: fazer uso de técnicas que, tradicionalmente, são associadas à etnografia, por exemplo, a entrevista, traduzir o princípio da interação constante

entre o pesquisador e o objeto pesquisado e ressaltar o processo investigativo, e não seu produto.

Na presente investigação, a inferência e a descrição retratam o dinamismo de uma situação em seu contexto particular e em sua complexidade, ou seja, práticas formativas do Pibid/Uece fundamentadas na pesquisa como mobilizadora de reflexão crítica no contexto da prática docente.

Para isso, dentre os seis subprojetos que a Uece aprovou, no edital de 2009, e os oito admitidos por meio de sua primeira proposta de ampliação, em 2011, optou-se por investigar o processo de formação docente que se desenvolve em quatro destes: o subprojeto de Ciências Biológicas, o de Ciências Sociais e o de Pedagogia (aprovados na primeira proposta) e o de Química (aprovado na proposta de ampliação, em 2011).

Para essa escolha, examinaram-se as propostas de todos os subprojetos<sup>4</sup> do Pibid que se desenvolvem na mencionada instituição. A análise de tais propostas levou à seleção dos quatro subprojetos, já referidos, pelo fato de estes conferirem destaque à pesquisa e à reflexão crítica, principais categorias teóricas que norteiam este estudo.

A apreciação do teor desses documentos evidenciou que o subprojeto de Ciências Biológicas, da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), visa à formação de um profissional comprometido, reflexivo e pesquisador de sua ação docente; o de Ciências Sociais, do Centro de Humanidades do *campus* Itaperi, em Fortaleza-CE, tem em vista ações que contemplam as dimensões do ensino e da pesquisa, entendidas como inseparáveis da formação docente; o de Pedagogia, do Centro de Educação, no *campus* do Itaperi, também em Fortaleza-CE, adota como foco a formação do leitor universitário, na perspectiva da produção do

---

<sup>4</sup> Análise empreendida entre os anos de 2015 e 2016.

conhecimento, com vistas a provocar a reflexão e a pesquisa em práticas de leitura. Por fim, o subprojeto de Química, desenvolvido na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), situada no município de Quixadá-CE, objetiva motivar o bolsista de iniciação à docência a tomar o cotidiano da escola como elemento gerador da pesquisa e do ensino de Química na educação básica.

Consoante com essa demarcação, a escolha dos sujeitos considerou três modalidades de participantes do Pibid: professores do ensino superior, que coordenam um subprojeto do Pibid, professores da educação básica, que atuam no Programa como cofomadores, e bolsistas de iniciação à docência, principais sujeitos para os quais o Pibid se volta. Ao se considerar esses sujeitos, se ponderou que todos estão envolvidos no processo formativo do Pibid e, nesse sentido, se faziam imprescindíveis para o alcance do objetivo da investigação.

Quanto aos critérios de inclusão dos professores, se definiu que todos deveriam participar de um subprojeto do Pibid há, pelo menos, dois anos e, necessariamente, atuar como docentes há, pelo menos, três anos. Em se tratando dos coordenadores de área, deveriam, além disso, participar ou terem participado de grupos de pesquisa. Concernente aos bolsistas de iniciação à docência, definiu-se como critério apenas o tempo de participação no Programa, que foi o mesmo demarcados para os professores.

Tendo em vista traçar a caracterização básica dos sujeitos, se aplicou um questionário, no mesmo dia da realização da entrevista. Para denominar esses sujeitos, empregou-se códigos combinados com as letras iniciais que aludem à sua modalidade de participação nesse Programa, seguidas de um número (ID – bolsistas; PS – professor supervisor; CA – professor coordenador de área).

Essas informações estão sumarizadas no Quadro 1.

**Quadro 1 – Caracterização Geral dos Sujeitos da Investigação**

<b>Código de identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Formação inicial/ em andamento</b>	<b>Maior titulação/ área</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo no Pibid</b>
ID1	Feminino	17-20	Licencianda em Química	-----	-----	2 anos
ID2	Feminino	17-20	Licencianda em Pedagogia	-----	-----	2 anos
ID3	Feminino	21-30	Licencianda em Ciências Sociais	-----	-----	2 anos
ID4	Feminino	17-20	Licencianda em Ciências Biológicas	-----	-----	2 anos
PS1	Feminino	41-50	Licenciada em Química	Especialista no Ensino de Química e Biologia	Mais de 10 anos	5 anos
PS2	Feminino	41-50	Licenciada em Pedagogia	Especialista em Tecnologias Digitais na Educação	Mais de 10 anos	2 anos
PS3	Masculino	41-50	Licenciado em Ciências Sociais	Especialista em Gestão Escolar	Mais de 10 anos	6 anos
PS4	Feminino	21-30	Licenciada em Ciências Biológicas e em Pedagogia	Especialista em Ecologia e Gestão Ambiental	Entre 3 e 5 anos	2 anos
CA1	Masculino	51-60	Bacharel em Farmácia	Doutor em Farmacologia	Mais de 10 anos	5 anos
CA2	Feminino	51-60	Licenciada em Pedagogia	Doutor em Educação	Mais de 10 anos	2 anos
CA3	Feminino	41-50	Bacharela em Ciências Sociais	Doutor em Educação	Mais de 10 anos	3 anos
CA4	Feminino	31-40	Bacharela em Medicina Veterinária/ Habilitação	Mestre em Farmacologia/ Fisiologia	Mais de 10 anos	2 anos

Fonte: Elaboração própria.

Mediante o exame do Quadro 1, vê-se que o grupo que compõe os bolsistas de iniciação à docência tem o mesmo tempo de participação no Programa, isto é, 2 anos. O questionário revelou que todos ingressaram no programa pelo desejo de se aproximar do cotidiano escolar e de ter uma percepção mais ampla da realidade profissional futura.

Concernente aos professores supervisores, com exceção de PS4, os demais atuavam no magistério há mais de uma década. Quanto à participação no Pibid, duas professoras faziam parte do mesmo há dois anos, à época da investigação, e os demais, isto é, PS1 e PS3, há 5 e 6 anos, respectivamente.

Relativo aos coordenadores de área, também docentes com sólida experiência acadêmica e vivência em pesquisa, todos assinalaram o mesmo tempo de atuação no magistério da educação superior: mais de dez anos. No que tange ao tempo de participação no Pibid, à ocasião da aplicação do questionário, este variava entre 2 e 5 anos.

Em se tratando da participação em atividades de pesquisa, um deles (CA1) afirma ter participado de um grupo de pesquisa, no período de 2008 a 2011, como colaborador, porém, desde este ano, não voltou a se engajar em nenhum grupo de pesquisa. As demais professoras declararam o envolvimento em grupos de pesquisa, todos na área da educação.

Os procedimentos metodológicos que se adotaram para a coleta e produção dos dados envolveram a entrevista e o questionário, ambos em sua versão semiestruturada. O primeiro cumpriu a função principal de captar dados para a caracterização dos sujeitos. Já a entrevista contribuiu para apreender as compreensões dos sujeitos investigados acerca do problema que se propôs a investigar. Optou-se pela entrevista semiestruturada pelo fato de que, nesse formato, apesar da presença de um roteiro, o entrevistador não controla o conteúdo de forma rígida, por isso, a flexibilidade é uma de suas principais características, conforme o que entendem Bogdan e Biklen (1994).

Conduziu-se a entrevista por meio de um roteiro próprio, organizado por eixos temáticos, muito embora a fala dos entrevistados foi o que guiou esse processo, de forma que algumas perguntas foram reestruturadas quando se percebia a necessidade para tal.

As primeiras questões da entrevista dirigida aos CA partiram de sua trajetória profissional, tendo como anseio, entender as motivações e as influências que os encaminharam ao magistério superior.

No segundo eixo compreenderam-se tanto os elementos teóricos quanto os práticos que esses sujeitos consideram indispensáveis à formação de docentes que atuam ou atuarão na educação básica. Esse questionamento foi contextualizado com um dos objetivos do Pibid/Uece, que almeja o desenvolvimento da capacidade reflexiva de licenciandos e professores da educação básica por meio da troca de experiência e da análise coletiva de situações da vida na escola.

No último eixo da entrevista aos coordenadores de área, visou-se entender o lugar da pesquisa nas atividades formativas do Pibid/Uece. Para isso, pediu-se que delimitassem o olhar sobre as seções de estudo e discussões teórico-práticas que realizavam com os professores supervisores e os bolsistas ID.

Da mesma forma como se procedeu com os coordenadores de área, na entrevista com os professores supervisores partiu-se do percurso profissional desses sujeitos, solicitando que discorressem sobre os desafios, assim como sobre as motivações que os levaram à profissão professor. De maneira similar, se pediu que tratassem de como têm investido em seu processo formativo. Por meio das perguntas do primeiro eixo tentou-se entender o que movia esses professores à docência e, igualmente, o que os levava a participar do Pibid.

No segundo eixo da entrevista a esses sujeitos, buscou-se compreender a importância que eles conferem à iniciação à docência. Nessa parte da entrevista, também se levou em conta as percepções dos professores supervisores sobre as principais contribuições do contato prévio dos bolsistas de ID com a escola.

Nas perguntas que constituem o último eixo da entrevista teve-se a intenção de entender se o Pibid/Uece tem suscitado nos professores supervisores o anseio de aprender e ensinar pela pesquisa, tal como previsto na proposta dessa instituição.

Por fim, na entrevista aos bolsistas de iniciação à docência, novamente o ponto de partida foi seu percurso de formação. O intuito foi perceber os fatores que encaminharam esses estudantes a uma licenciatura. Na outra pergunta que constituía o primeiro eixo da entrevista, se quis saber o que os bolsistas ID apontavam como contribuições do contato prévio com a escola, mediante a participação no Pibid.

Na sequência, se questionaram desses sujeitos seus receios e suas expectativas em relação à profissão docente. Com tais perguntas teve-se em vista analisar se a participação no Pibid alterava as percepções dos bolsistas de ID sobre a atratividade da carreira docente.

O eixo derradeiro da entrevista com os ID acenou questões sobre o fomento do Pibid/Uece quanto à pesquisa na formação docente. Com tais questões desejou-se conhecer as estratégias formativas trabalhadas no Pibid/Uece que favoreçam um processo de iniciação à docência consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa.

No estudo em questão, buscou-se um referencial teórico-metodológico que corroborasse para que as múltiplas “vozes” geradas por meio da base teórica e dos próprios dados pudessem ser consideradas, de forma que os polos da objetividade e subjetividade pudessem se equilibrar. Foi então que se encontrou na análise de conteúdo (Bardin, 2016) uma base de sustentação para auxiliar na tarefa de organização e produção dos dados. Para isso utilizamos também um *software* de análise de dados qualitativos, o N-VIVO.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> O N-VIVO QSR é um *software* idealizado para subsidiar os pesquisadores em investigações de métodos qualitativos e mistos. Possui uma vastidão de funcionalidades que são bastante úteis para gerenciar informações, acionar buscas em grande quantidade de texto, facilitar a codificação, entre outras. Utilizou-se a versão 10 desse *software*.

Após exame atento de diversas técnicas de análise de dados compatíveis com estudos contornados pela abordagem qualitativa, chegou-se à análise de conteúdo (Bardin, 2016) que, como se sabe, compreende uma série de técnicas. Assim, buscando entender quais dessas trariam mais contribuições ao presente estudo, optou-se pela análise temática, por se entender que esta é eficaz para evidenciar as regularidades, as semelhanças e as constâncias dos temas, no material gerado pelas entrevistas.

Ao se escolher essa técnica, ainda se considerou o fato de ela ser bastante efetiva na segmentação e comparação de grande quantidade de material, como explica Bardin (2016), uma vez que a transcrição das entrevistas resultou em um total de 139 laudas. Além disso, pelo fato de a análise temática ser eficaz para o que se pretendia realizar, ou seja, a demarcação de ocorrências de unidades de significação ou unidades temáticas (Bardin, 2016).

Bardin (2016) define o tema como unidade de significação de um conteúdo analisado, conforme certos critérios referentes à teoria que guia a leitura. Por isso, realizar uma análise temática implica em descobrir os “[...] núcleos de sentidos [...]” (Bardin, 2016, p. 135) contidos na comunicação, pois sua presença e frequência trazem significações sobre aspectos diversos do fenômeno investigado.

Portanto, na análise temática todas as palavras são importantes quando se buscam os núcleos de sentidos: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, bem como aquelas expressões que podem indicar ideias que se quer ratificar na comunicação (por exemplo, conjunções aditivas). Além disso, a ordem de aparição dos temas na análise temática pode indicar a relevância que o sujeito confere a estes, o que contribui para que o pesquisador possa “apostar” em um quadro de inferências.

Assim, ao se optar pela análise temática, teve-se essa técnica como um referencial seguro para analisar o produto das entrevistas que se realizaram com os coordenadores de área, os professores supervisores, bem como com os bolsistas de iniciação à docência, para, a partir da interpretação desse conteúdo, alcançar o objetivo da investigação.

### **A pesquisa como mobilizadora de reflexão crítica sobre a prática docente**

Com vistas ao estabelecimento de uma proposta formativa que “olhe” a pesquisa como importante recurso para a formação de professores críticos e reflexivos, as bases epistemológicas, ontológicas e filosóficas que o professor da universidade comporta necessitam traduzir uma perspectiva que tome a pesquisa e a reflexão como elementos possibilitadores de uma *práxis* docente transformadora, que “desmonte” a aula puramente expositiva (Demo, 2011).

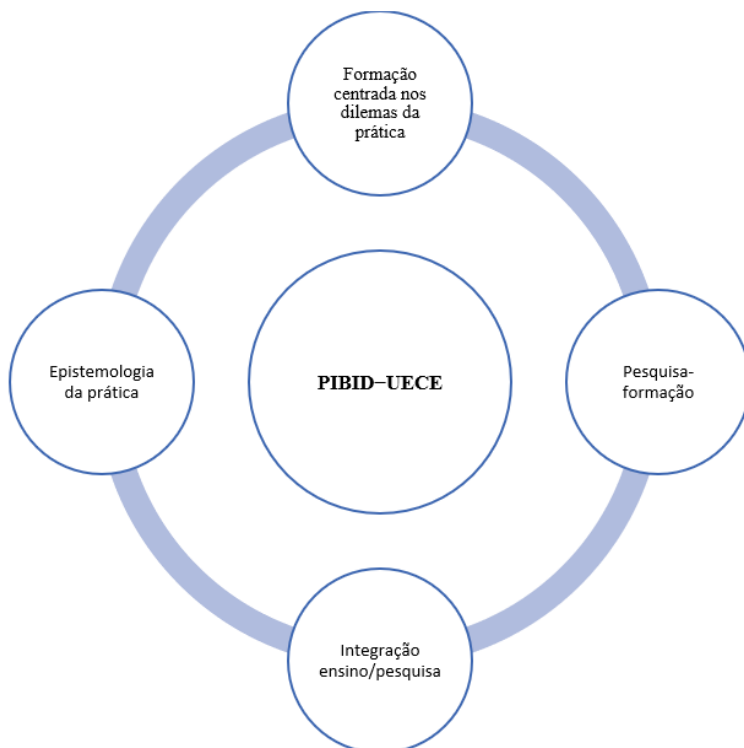
Por outro lado, urge dos professores da educação básica, a quem comumente a sociedade tem imposto o papel de transmissores de conhecimento, a superação de tal racionalidade, de forma que, em construção coletiva com os pares, “dentro” da profissão (Nóvoa, 2009), eles possam, gradativamente, serem (re) conhecidos como capazes de produzir conhecimento relevante sobre a educação, seu genuíno campo de atuação.

Em se tratando dos bolsistas de iniciação à docência, é cogente a estes a superação das representações dominantes sobre como atuam os professores, na prática, uma vez que, comumente, o modelo que persiste no ideário social sobre ensinar e aprender é o da racionalidade técnica (Contreras Domingo, 2012).

Em contraponto a essas questões, a concepção de professor que o Pibid/Uece assume faz com que sua proposta de formação ultrapasse os aspectos mais técnicos e mais práticos da docência,

com anseios de trabalhar para o desenvolvimento de professores que orientam seu fazer pela reflexão crítica. A Figura 2 esclarece a metodologia do Pibid/Uece.

**Figura 2 – Organização teórico-metodológica do Pibid/Uece**



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da proposta Pibid/Uece (Brasil, 2009).

Portanto, no âmbito de tal proposta, especificamente “olhando” para os subprojetos já acenados, a análise do presente estudo recaiu sobre estratégias formativas que beneficiem a instauração de um processo de reflexão crítica sobre a prática docente, visando à práxis transformadora.

Ante a probabilidade de tal intento, ressalte-se o parecer de Nóbrega-Therrien, Menezes e Therrien (2015, p. 189):

[...] para atingir um plano de consciência que suscite a prática preocupada com questões morais e éticas, é necessário que a formação do professor não se limite aos saberes disciplinares e curriculares. Reconhecendo que estes não dão conta de cumprir com uma educação efetivamente transformadora, que concorra para a autonomia e emancipação humana.

O que os autores recomendam incluem atitudes, conhecimentos, hábitos e competências dos professores que, articulados, formam os saberes docentes, por sua vez, motivados por uma racionalidade reflexiva que move a ação educativa, impregnando-a de intencionalidade sobre a formação de seres humanos.

Nessa direção, PS2, uma professora que desempenha a profissão docente há mais de 10 anos, discorre sobre as inquietações que o Pibid tem provocado no que se refere à melhoria de sua formação e de seu exercício profissional:

[...] às vezes a gente não tem tempo pra parar, *pra ler, pra se informar, pra buscar, estar sempre se especializando, estar sempre se informando, antenado. Então o Pibid, ele nos exige isso, e realmente tá certo em nos exigir, a gente precisa estar sempre estudando, o professor não pode parar no tempo e no espaço. Então, é essa questão da formação continuada, que a gente realmente tem que continuar sempre, a gente não pode parar (PS2).*

Nesse caso, muito embora o alvo da iniciação à docência no Pibid seja o licenciando, descortina-se, também, por meio desse Programa, a possibilidade de o professor da escola retornar à universidade e, com tal oportunidade, se reconectar com a produção do conhecimento gerado na academia, o que implica a desmistificação da pesquisa como atividade exclusiva do professor da universidade.

Por seu turno, PS3 dá realce à formação centrada nos dilemas e práticas da docência, que é explícita na proposta institucional em questão. Nesse espaço-tempo de formação, parece evidente a valorização dos saberes dos professores da educação básica que participam do programa:

[...] o Pibid, desde o início, ele tem tido essa prática de sempre estar nos instigando ao estudo [...]. Na maioria das vezes, inclusive, as demandas são diferentes, então, tem um, digamos, uma bibliografia que ela é universal, pra todo mundo, quando você pensa a escola pública [...], mas, além dessa bibliografia universal, que eu estou dizendo, de acordo com essa demanda, cada escola, cada grupo vai também construindo e colocando novos autores, de acordo com as demandas, e isso tem ajudado muito, tanto no sentido de compreender a própria escola, como nesse processo de enveredar por esse saber a partir da pesquisa [...] (PS3).

Na afirmação supracitada se vê que, ao se definir sua proposta formativa como pesquisa-formação, o Pibid não abre mão da necessária teorização da prática docente, o que concorre para que o saber produzido pelos professores das escolas seja considerado como relevante e legítimo, saber esse que, por costume, tem sido tratado como trivial e atóxico (Zeichner, 1998).

É possível constatar que a percepção de PS3 sobre a presença da pesquisa na proposta do Pibid/Uece concilia-se com a de CA3, que, aliás, chama atenção para a construção de novos sentidos, pelos professores supervisores, para sua formação e seu desenvolvimento profissional. Nisso se pode perceber o anseio pelo ingresso à pós-graduação *stricto sensu*.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Dentre os 4 PS entrevistados, apenas um professor não fez menção ao desejo de ingressar em um mestrado. As falas das professoras, que acenaram esse propósito, ainda que não explicitamente, parecem indicar que tal ensejo é o motivo principal que as move à pesquisa.

[...] no caso dos professores, nossos amigos supervisores, co-formadores [...], o pensar sobre como é que se desenvolveu, vem se desenvolvendo, a escolha do caso do ensino, descrever o caso de ensino a partir da própria experiência [...] a pesquisa entre eles, que estão mais familiarizados com o sistema de ensino, com a rotina do que é estar na docência [...] os professores, pela vivência que eles assumiram isso fica negado a eles de certo modo, tem que se aquecer de novo pra voltar pra um grupo, pra pensar no mestrado. Então, essa relação também eu acho que ela, essa diversidade de lugares favorece essa relação pesquisa ensino também [...] (CA3).

Nos exemplos acenados por CA3 percebe-se abertamente a ideia de pesquisa da prática que o Pibid/UECE comporta, associada à reflexão sobre a cultura docente alçada no espaço das escolas. Os casos de ensino e o compartilhamento de saberes sobre as rotinas escolares são aludidos por essa coordenadora de área como estratégias formativas vivenciadas no Programa que fomentam nos professores supervisores novas oportunidades de se perceberem como aptos a retomarem a pesquisa em seu fazer docente.

Outros coordenadores de área, de maneira especial, relataram estratégias que utilizam em seus planos de ação voltadas a práticas formativas nas quais pode-se ver presente a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa. Veja-se o que articula a coordenadora denominada CA4:

[...] os meninos escrevem muito no diário reflexivo [...]. Então, assim, eles trazem esses relatos e vão refletindo sobre esses relatos [...]. Eu diria que é uma primeira forma de pesquisa, eles lançam olhar sobre as vivências, sobre as ações, sobre as atividades, sobre as atitudes deles [...]. E eu vou te dizer: nós produzimos muitos resumos e muitos artigos, só no ENALIC, a gente mandou, ano passado, 17 alunos com 23 trabalhos aprovados. Neste ano, a gente foi pro EREBIO, que é o Encontro Regional de Ensino de Biologia, foram 32 artigos completos, trabalhos completos aprovados [...] (CA4).

Essa coordenadora chama a atenção para o registro como uma estratégia que favorece o pensamento reflexivo sobre as práticas que os bolsistas de ID desenvolvem em seu contato com a escola, identificando, inclusive, esse exercício como uma fase preliminar de pesquisa.

CA1 e CA2, por seu turno, acenaram diferentes estratégias formativas que remetem à ideia de aprender e ensinar pela pesquisa, destacando seus esforços para conscientizar os bolsistas e os professores supervisores sobre a necessidade de buscarem referencial teórico que os instiguem a refletir sobre as intencionalidades da ação docente:

[...] realmente a gente se adentra muito em leitura de artigos de pesquisas voltadas para o ensino de química, porque eu acredito que o ensino tem que ter essa atualização, abordagens diferentes [...]. Um dos aspectos que nós colocamos como obrigatório é que eles façam uma contextualização daquela experiência na sua própria escola, se é um estudo de caso, então diga como você faria na sua escola e que exemplos você utilizaria para falar sobre que aspecto da química [...] (CA1).

[...] no Pibid a gente trabalhou uma formação em história oral e em pesquisa-ação colaborativa. Em história oral, a gente partiu pra o trabalho nas salas, pra eles reconhecerem as crianças a cada novo semestre, a história delas, como? Com o uso de uma metodologia de foto-linguagem que eles amam fazer [...]. Então, assim, a gente já tá fazendo isso, e eu diria: os meninos do Pibid saem com um diferencial em relação aos outros [...]. E eles se percebem. E quando eles estão indo agora a público, a primeira vez apresentar trabalhos, e todos vão assistir de todos [...] (CA2).

O papel dos professores supervisores no Pibid, de coformadores, incide em interação importante com os bolsistas de iniciação à docência, uma vez que, tendo por base seus saberes de ex-

periência, aqueles profissionais demonstram seu compromisso com a formação dos novos professores, muito embora se tenham percebido que existem lacunas em suas concepções de formação:

[...] O Pibid [...] além de fortalecer a própria formação prática do licenciando, ele também vem colaborar pra esse ponto, ele também *vem dar o ensino e a pesquisa* durante a formação inicial. A gente constantemente faz estudos, a gente costuma desenvolver com os IDs, na verdade, um acompanhamento das atividades com a escola, e depois de realizadas essas atividades [...] a gente marca reuniões pra refletir, questionar, extrair alguns pontos que podem ser pensados [...]. Então, eu acho que o Pibid provoca nos alunos esse interesse de pesquisar, até porque *a gente recebe muitos estudos*, a gente realiza muitos estudos [...] e a pesquisa e o ensino realmente são dois pontos de interação dentro do Pibid [...] (PS4, grifo nosso).

No tocante à percepção das bolsistas de ID sobre sua incursão ao Pibid/Uece, assim como acerca das contribuições dessa proposta, tendo em vista a formação para a docência contornada pela pesquisa, destacam-se as seguintes enunciações:

[...] não *tem* muito incentivo pra gente desenvolver pesquisas, assim, na formação, na licenciatura como um todo, mas no projeto, foi dado esse incentivo, e por isso eu consegui e saí da minha zona de conforto, pra buscar evoluir. Então, acho que é isso. [...] foi isso que eu senti no projeto, de conhecer a realidade, aprender e desenvolver o diferencial, no caso, com a pesquisa, coisa que sem o projeto eu acho que ainda estaria acanhada em relação a isso, ter essa visão (ID1).

[...] Eu pensava que as teorias e as coisas que eu aprendia na graduação eram algo desprezado do que eu vivenciava no Pibid, na escola, só que o Pibid, ele fez justamente essa contribuição de que isso não é algo separado, tá totalmente in-

terligado, e que a gente precisa, e que isso não é um exercício fácil, é difícil, mas que a gente precisa fazer isso, porque se não vai ser apenas um programa de formação técnica, assim, do que você precisa saber pra ser um professor, de dar aula, de não sei o que, disso e daquilo. E o Pibid, ele traz essa contribuição de ver que a escola ela também é uma possibilidade de pesquisa [...] (ID3).

Portanto, para esses sujeitos o Pibid parece, de fato, consistir em uma ambiência capaz de articular diferentes saberes e experiências daqueles que o integram, tendo em vista a promoção de uma nova perspectiva de formação docente que combina reflexão crítica e pesquisa, alicerçadas nas situações reais da prática profissional docente.

No Quadro 2, apresenta-se uma súmula das estratégias principais acionadas para a promoção da pesquisa e da reflexão crítica sobre a prática docente, na proposta do Pibid/Uece, conforme os sentidos que os sujeitos que colaboraram com este estudo produziram.

**Quadro 2 – A Pesquisa nas Atividades Formativas do Pibid/Uece**

(Continua)

<b>CA1</b>	Leitura e debate de artigos científicos voltados ao ensino, confrontados com experiências vividas na escola.
<b>PS1</b>	Troca de saberes com os sujeitos que estão imersos na universidade. Incentivo à presença do professor da escola básica em eventos acadêmicos. Produção de artigos.
<b>ID1</b>	Estudos teóricos confrontados com a realidade da escola.
<b>CA2</b>	Estudos teóricos submetidos à racionalidade prática, em casos observados na escola. Produção de artigos.
<b>PS2</b>	Incentivo, pelos coordenadores de área, à produção e publicação de artigos.
<b>ID2</b>	Estudos de livros, artigos e documentos legais concernentes à educação básica.

<b>CA3</b>	Ensaaios de uma prática etnográfica por meio do diagnóstico realizado na escola.
<b>PS3</b>	Estudos teóricos associados às demandas das escolas, surgidas a partir do diagnóstico.
<b>ID3</b>	Confluência de experiências de formação e de prática docente advindas do debate com os professores da educação básica e do ensino superior.
<b>CA4</b>	Reflexão sobre as atividades desenvolvidas no Pibid, por meio diário reflexivo. Produção de artigos.
<b>PS4</b>	Estudo e discussão de artigos.
<b>ID4</b>	Estudo de artigos, debates sobre as práticas observadas na escola.

Fonte: Elaboração própria.

No exame do Quadro 2, pode-se entender que os processos descritos sinalizam os impactos das estratégias utilizadas pelo Pibid/Uece, tendo em vista a instauração de um processo formativo consoante com a ideia de aprender e ensinar pela pesquisa. E disso, entende-se, não se exclui a reflexão, que tem papel central na prática docente, uma vez que, como defende Schön (2000) o professor não detém um estoque de conhecimentos teóricos e técnicos para resolver os problemas que lhe acontecem na vida profissional. Por isso, deve examinar estratégias que ele próprio produz em um contexto situado, o que lhe confere a condição de pesquisador de sua prática.

Assim, dos dados produzidos, sintetizam-se três ideias basilares: I) a forma como os coordenadores de área lidam com a pesquisa no Pibid/Uece concorre para o estabelecimento de uma formação sugestiva de modos mais reflexivos de se perceber a docência e sua função social; II) os professores supervisores distinguem os coordenadores de área como grandes incentivadores de seu (re) encontro com a pesquisa, ao vivenciarem experiências que induzem a essa atividade; III) os bolsistas de iniciação à do-

cência, ao mesmo tempo em que assinalam o Pibid/UECE como oportunidade sem igual para conhecer, “por dentro”, a prática docente, criticam a racionalidade que ainda contorna as aulas de alguns PS, o que leva a crer que essa proposta está, de fato, contribuindo para desencadear um processo reflexivo sobre ensinar e aprender, amparado na epistemologia da prática.

### **Considerações finais**

Neste estudo, ao se questionar a racionalidade técnica que, geralmente, tem caracterizado a formação docente, buscou-se, no campo empírico demarcado, entender o potencial da pesquisa para gerar práticas pedagógicas de caráter reflexivo que contribuam para estabelecer outra lógica de formação docente que ultrapasse tal racionalidade.

Por meio do confronto de opiniões dos doze sujeitos que colaboraram com esta investigação foi possível compreender que na experiência formativa do Pibid/UECE a pesquisa ocupa lugar considerável na construção do processo reflexivo dos futuros docentes, bem como dos professores que já atuam na profissão, levando-os à compreensão da evidente função social que a prática docente comporta.

Assim, apreende-se que os esforços cultivados pelo Pibid/UECE em seus círculos de melhoria, especialmente em contextos laborais do exercício docente, influenciam nos sentidos que os colaboradores da investigação elaboraram sobre pesquisa, o que inclui, também, o desafio da superação da fragmentação entre o campo teórico e a vida prática, assim como a construção e reconstrução do conhecimento via processo reflexivo.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; HOBOLD, M. S. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 32, p. 83-93, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Câmara Legislativa. 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 União**, Brasília, DF, 25 de jun. 2010. Seção 1, p. 4.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Relatório de Gestão 2009 2014**. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vo-l-1-com-anexos.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vo-l-1-com-anexos.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Editais MEC/Capes/FNDE nº 02/2009**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais02_PIBID2009.pdf). Acesso em: 20 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm). Acesso em: 7 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.
- CONTRERAS DOMINGO, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MENEZES, E. A. O. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente: um olhar sobre a experiência formativa do Pibid/Uece.** 2017. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese\\_EUNICE-ANDRADE-DE-OLIVEIRA-MENEZES.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_EUNICE-ANDRADE-DE-OLIVEIRA-MENEZES.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; MENEZES, E. A. O.; THERRIEN, J. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. **Educação em foco.** n. 25, p. 171-199, jul. 2015. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/587>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Detalhamento do projeto institucional (ampliação) 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-236.

## 11 História de vida e desenvolvimento profissional de professoras supervisoras do Pibid/Uece

Giovana Maria Belém Falcão

Entender o desenvolvimento profissional não pode ser ação descolada da reflexão sobre a constituição da identidade de professores e, em especial, a respeito da formação docente. Concor damos com Garcia (2009), quando este exprime o argumento de que o desenvolvimento profissional docente acontece a longo prazo no percurso profissional e se perfaz por toda a vida, no qual se integram distintos tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento do docente, acontecendo de modo particular para cada professor.

De acordo com Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional é o eixo de referência da formação docente, sob uma perspectiva individual e coletiva, não sendo válido desconsiderar a íntima relação entre desenvolvimento profissional e formação de docentes, traduzida no elo entre formação do professor, profissionalização e formulação de sua identidade, ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho. Na concepção de Nóvoa (2017), é preciso valorizar o desenvolvimento profissional dos professores, o que significa entender a profissão docente como um *continuum*, ou seja, pensar a formação inicial em relação à indução profissional e à formação continuada, ao mesmo tempo em que se faz necessário ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional daquele a quem nos referimos aqui.

No entendimento de Imbernón (1999), a formação não pode ser o único aspecto a ser considerado no desenvolvimento profissional, pois a profissão docente se desenvolve com esteio em diversos fatores — como salário, relações de trabalho, relações hierárquicas, carreira docente — e também da formação, que deve acontecer de modo permanente. O professor espanhol destaca, ainda, que é mister garantir políticas públicas que privilegiem não apenas as necessidades de formação, mas que, também, abranjam outros aspectos que influenciam a profissão e a identidade docentes.

Entendendo a formação como importante elemento na constituição da identidade docente, Gatti (1996) lembra que esta precisa ser considerada nos processos formativos. Ainda de acordo com a autora, a identidade define um modo de ser no mundo, em um dado momento, em uma certa cultura, em uma história, afetando o professor em suas perspectivas no que concerne à formação e suas modalidades de atuação profissional.

Pimenta (1999) explica que a formação de professores é um processo de permanente elaboração e reelaboração da identidade, quando acentua que esta permite aos professores ressignificar saberes e modos de atuação desde as necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes exprime no cotidiano. Por conseguinte, pensar a identidade docente, em qualquer nível de ensino, significa refletir sobre processos coletivos, acontecendo com base em trocas. Sobre os processos identitários, Alves, Silvestre e Hobold (2007) defendem o argumento de que estes acontecem nas múltiplas relações da vida, pois são heterogêneos, inseparáveis, complementares ou contraditórios. Nesta perspectiva, a formação docente se exprime como importante elemento da identidade de professores.

Desde os anos 1990, a educação e a formação de professores são proclamadas, no discurso político, como áreas estratégicas na promoção do desenvolvimento social de um mundo globalizado. Os discursos políticos, nos seus variados conteúdos, assinalam nessa direção. Como asseveram Tardif e Lessard (2011), as reformas educacionais de hoje que acontecem em muitos países ocidentais reportam-se, essencialmente, sobre os professores, sua formação e profissionalização. No Brasil, especialmente desde os anos de 1990, as iniciativas no campo da formação docente se acentuam consideravelmente. De acordo com Silva (2007), no entanto, a centralidade conferida aos professores e à sua formação no contexto das políticas educacionais implantadas nos últimos anos gira em torno apenas de garantir a expansão quantitativa da formação do que de valorização do seu pensar, do seu sentir e dos seus valores como aspectos importantes para se compreender os desafios de seu trabalho e, por conseguinte, para investir em condições que favoreçam sua melhoria e a qualidade do ensino.

Refletir e discutir a formação docente mostra-se como necessidade, porquanto não é qualquer formação que promove o desenvolvimento de professores, sendo imprescindível pensar uma formação que busque estabelecer a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Consoante leciona Imbernón (1999), uma formação que promova o desenvolvimento profissional docente deve favorecer conhecimentos e atitudes, possibilitando formar professores reflexivos e pesquisadores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) surgiu em 2007, na realidade de novas demandas da Educação. Dirigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa tem por objetivo promover a inserção de alunos dos diversos cursos de licenciatura em escolas públicas, onde serão supervisionados diretamente por professores da escola básica, contexto em que atuam como coformadores

(Brasil, 2010). Prevê, ainda, a participação de professores do Ensino Superior, de licenciaturas específicas, que podem assumir as funções de coordenador institucional ou coordenador de área.

Tendo como responsabilidade acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (Brasil, 2010), cabe ao professor da educação básica fazer o elo entre a universidade e a escola. Embora as ações não sejam pensadas para o professor supervisor, acreditamos que este vivencia um processo formativo ao participar das atividades do Programa realizadas sob a coordenação de um docente da universidade. Este fato suscita inquietações no sentido de entender como esses profissionais estão vivendo essa experiência, o que pensam a respeito do Programa, como vivenciam à docência com suporte nas suas participações nessa iniciativa e de que modo esta experiência reverbera em seus processos constitutivos.

Desde o ano de 2015, no entanto, o Pibid atravessa momentos de incertezas e preocupações quanto a sua manutenção. Nesse período, iniciou-se uma luta em defesa do Programa, que mobilizou a comunidade acadêmica, escolas, sociedade civil e os parlamentares, garantindo sua continuidade, porém com extinção de ações importantes e redução nos investimentos financeiros, que foram refletidos no edital de 2018. Na atual conjuntura política e econômica de nosso país, que tem como marca severos ataques à democracia e cortes em áreas essenciais, como Educação e Saúde, as ameaças em relação ao Programa se tornaram ainda maiores.

Entendendo a importância dessa experiência formativa, indagamos: participar do Pibid como professora supervisora favoreceu o desenvolvimento profissional das participantes? Esta indagação nos moveu a examinar, de forma mais específica, o modo como as professoras vivenciaram seu decurso de desenvolvimento profissional desde o ingresso no referido Programa.

Considerando a íntima relação entre desenvolvimento profissional, identidade e formação docente, e entendendo que ser professor é algo constituído à extensão de um tempo, acontecendo de modo permanente, mediado pelas diversas experiências vivenciadas durante toda a vida, este texto tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento profissional de quatro professoras supervisoras do Pibid. O estudo parte de uma investigação mais ampla, da tese desenvolvida no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará. O estudo, intitulado *Ser professor supervisor do Pibid: movimentos na constituição identitária*, teve por objetivo geral “compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do Pibid, a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor” (Falcão, 2016, p. 40).

Vinculadas ao Pibid Uece Pedagogia, as participantes possuem mais de três anos como professoras supervisoras do Programa. As profissionais de ensino pesquisadas residem em Limoeiro do Norte, Crateús, Itapipoca e Fortaleza, cada qual em um desses municípios do Ceará. Intentando garantir o sigilo e o anonimato, elas foram instadas a eleger nomes para serem identificadas na pesquisa — Sara, Rosinha, Ana e Raquel — assim, decidiram se mostrar na pesquisa, nomes que exprimem elementos de suas subjetividades, pois cada um foi escolhido com base em elementos de suas histórias.

### **O estudo e seu percurso teórico-metodológico**

Considerando que o ser humano se constitui de modo permanente, com amparo nas relações que permeiam a vida cotidiana, para se estudar o seu desenvolvimento profissional, é preciso estar-se embasado em uma perspectiva que permita compreender este movimento e ir além daquilo que é aparente.

Com efeito, partindo de uma perspectiva ontológica, entendemos que os sujeitos não podem ser compreendidos de modo separado da realidade na qual estão inseridos. Esta compreensão se assenta nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, que concebe a realidade como complexa, dinâmica, contraditória e inacabada, estando a pessoa em inter-relação recíproca e permanente com o mundo, onde paulatinamente constitui sua realidade objetiva e subjetiva. Do ponto de vista metodológico, o Materialismo Histórico Dialético demanda entender o modo humano de produção social da existência, vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, mundo e vida.

Em sua natureza, o Materialismo Histórico Dialético possui caráter absolutamente ontológico, buscando compreender o ser em sua totalidade e em sua processualidade. Pressupondo, de saída, a ideia de que tudo tem uma existência material, concreta, e por isso, é ser racionalmente conhecido, o Materialismo Histórico Dialético entende que o conhecimento produzido pelo sujeito reproduz o real em suas múltiplas determinações, objetivando superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência, a totalidade. Na inteligência de Kosik (1976, p. 50),

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Vigotski (2004), a seu turno, entende que as relações ontológicas e epistemológicas são produzidas histórica e socialmente de modo dialético. Sendo assim, a produção do conhecimento decorre da ação interativa de sujeitos historicamente estabelecidos, uma vez que não existe método alheio a uma concepção de realidade, de relação homem-mundo.

Esse mestre bielo-russo (Vigotski, 2004, p. 357) ensina que “[...] o método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição”, nos levando a compreender que o método de pesquisa deve ser o modo de organizar e de efetivar as possibilidades sociais para se conhecer a realidade e teorizar sobre ela. A produção do conhecimento e a maneira como a pessoa humana age no mundo não conformam, portanto, coisas distintas, porém, ao contrário, fazem parte da humanização, criação e transformação do ser humano e do mundo. Isto, com efeito, pressupõe a superação da dicotomia sujeito-objeto e, também, sugere uma interação direta do pesquisador com o pesquisado.

Sendo assim, o investigador está imbricado ao próprio objeto estudado e assume comportamento ativo e reflexivo perante a ciência e os contextos sociais. Ele não busca separar-se do objeto que estuda, não atribui aos seus procedimentos investigativos uma atitude desinteressada e neutra, limitada à mera quantificação, classificação e comparação de fenômenos observáveis. Compreender o desenvolvimento profissional das docentes exigiu entender o movimento complexo e contraditório constituinte das relações, os processos explícitos ou implícitos do fenômeno dos sentidos subjetivos do professor.

Na certeza de que o desenvolvimento profissional se constitui à extensão de uma história, e de que as diversas experiências e vivências vão definindo nossas escolhas e nosso jeito de atuação, as narrativas de história de vida nos apoiaram na escuta das narrativas de cada participante. No primeiro momento, ouvimos as narrativas das professoras, por via de uma entrevista individual — de história de vida — em que, com arrimo em temas provocadores, seguiu-se da indicação de aspectos de aprofundamento que orbitaram em torno dessas temáticas basilares.

Em outra ocasião, ouvimos a narrativa das professoras, vivenciando situações que permitiram aprofundar aspectos de suas histórias de vida, em um momento no qual as quatro participantes estavam juntas, denominado círculo narrativo de história de vida. Rodrigues e Mogarro (2020) compreendem que as narrativas permitem a compreensão dos discursos produzidos pelos atores educativos no interior do espaço social que ocupam, possibilitando a reflexão e a transformação do EU.

Compreender o desenvolvimento de professores da Educação Básica exigiu uma análise cuidadosa e aprofundada de suas falas. Os autores Aguiar e Ozella (2006) propõem apreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos desde a organização e análise de núcleos de significação, o que favorece perceber o caráter dinâmico da categoria *sentidos e significados* e os elementos que os engendram para o entendimento da configuração subjetiva. Consoante esses especialistas, a intenção não é apenas examinar as formulações narrativas, e sim proceder a uma análise do sujeito.

Neste sentido, o exame por nós procedido obedeceu às etapas propostas pelos referidos autores, acreditando que esse procedimento de uso específico em investigações de natureza qualitativa possibilitou uma análise mais aprofundada dos dados produzidos, bem como das significações constituídas pelas professoras investigadas. A escolha justifica-se, ainda, em função dos núcleos de significação permitirem entender além daquilo que foi dito, mas acessando ao que os sujeitos pensam e sentem, bem como as contradições do processo de se constituir professor.

A análise resultou em cinco *Núcleos de significação* delineados na sequência.

- Núcleo de significação 1 – Elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares, mediando a constituição subjetiva;

- Núcleo de significação 2 – Limites e possibilidades das trajetórias formativas, constituindo modos de ser professora;
- Núcleo de significação 3 – As condições objetivas e subjetivas, constituindo docentes;
- Núcleo de significação 4 – Ser professora coformadora: aprendendo e ensinando em uma atividade formativa;
- Núcleo de significação 5 – As expectativas das professoras mediadas pelo compromisso com a educação.

No módulo seguinte deste ensaio, mostramos o movimento interpretativo dos núcleos de significação, à procura de evidenciar de que modo a participação no Pibid interfere no desenvolvimento das professoras examinadas.

### **Desenvolvimento profissional de professoras supervisoras do Pibid**

Para entender de que modo a participação como professora supervisora interferiu no desenvolvimento profissional das docentes, demandamos interpretar suas falas, entendendo que o significado da palavra representa a unidade entre pensamento e linguagem, como ensina Vigotski (2009, p. 151): “[...] o significado das palavras é um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento”. Em sendo assim, ao tentar compreender as falas das participantes, nos apropriamos, não somente, da palavra em si, mas também das condições materiais objetivas e subjetivas em que elas são produzidas, uma vez que, na lição de L. S. Vigotski (2009), a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se constitui, atribuindo significações aos eventos, objetos e seres, tornando-se, portanto, ser histórico, social e cultural. Ademais, entendemos que suas falas representam muito

mais do que elementos de uma singularidade, porquanto outras vozes que também se constituíram em condições similares se expressam. Acolhemos o entendimento de Afanasiev (1978), quando assinala que, como sujeitos sociais, temos qualidades que nos singularizam, pois apenas as possuímos, mas retemos também atributos que constituem o universal do qual fazemos parte.

No primeiro núcleo de significação desvelamos elementos da singularidade de cada professora, pois cada uma é única, se constituiu de modo próprio, o que diferencia uma docente das demais. Sabemos, no entanto, que a singularidade é produto da história, das condições sociais e materiais do ser humano, da maneira como unitariamente se relaciona com a natureza e com outros. Constituindo-se, portanto, na universalidade, ao mesmo tempo, as professoras também expressam uma particularidade, configurada nos aspectos dos contextos nos quais estão inseridas.

De acordo com Oliveira (2001), a universalidade se concretiza na singularidade, em uma dinâmica multifacetada, pelas mediações sociais, a particularidade, acontecendo de modo dialético. A autora ainda ressalta que a relação singularidade-particularidade-universalidade não é somente uma questão lógico-epistemológica, mas, também, ontológica. Tal relação significa exprimir a ideia de que ela constitui uma das relações configuradoras do vir a ser da sociedade que se processa no âmbito de determinadas relações. Portanto, de modo dialético, cada participante constituiu uma singularidade, apropriando-se das produções da humanidade (universalidade), com apoio das vivências nos contextos e interações sociais (particularidade).

Neste sentido, as professoras expressaram elementos de suas histórias singulares vivenciadas nos contextos e nas interações sociais, determinantes na constituição de quem são. Cada uma foi se constituindo desde as mediações sociais, revelando zonas de sentido importantes para entender as professoras que hoje são.

Percebe-se que as narrativas conduzem elementos de um contexto marcado por dificuldades econômicas, famílias numerosas, vivenciando o cotidiano com muitos sacrifícios financeiros. Aditem, a igual tempo, aspectos de uma história singular, que foi constituindo cada uma e ajudando a se reconhecerem e a serem reconhecidas pelo outro.

A fala da professora Rosinha expressa, de modo claro, como foi se constituindo em sua difícil realidade:

[...] eu não tinha nada, minha família era humilde, muito humilde, minha mãe não tinha condições de nos colocar para estudar não tenho muita coisa, mas o pouco que eu tenho foi com muita dificuldade, tinha que se deslocar do meu interior, aqui de Itapipoca, pra Fortaleza, morar com parentes pra poder estudar, e por isso que eu digo, que eu sou guerreira!

Mediada pela relação dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva, a professora foi se constituindo, ficando assente no ofício da docência. As condições objetivas vivenciadas por ela definiram, *pari-passu*, o seu modo de ser e agir no mundo, sua maneira de se relacionar e de se reconhecer. Na esteira da reflexão vigotskiana (Vigotski, 2009), quando nos apropriamos da cultura humana, produzimos significados e sentidos sobre esta. A maneira como cada um concede significado ao mundo provoca modos de pensar, sentir e agir que se diferenciam.

A professora Sara expressa em sua narrativa que a família foi importante em seu processo identitário e aponta uma referência de relevo em sua história: o pai.

[...] minha história começou aí, e ele [o pai] percebeu que eu tinha muita vontade de estudar, que eu tinha muito interesse, esse meu irmão ele é muito inteligente, mas ele não gostava muito de estudar e eu era o contrário, gostava, e aí a partir daí eu aprendi a ler.

Quando diz que “minha história começou aí”, parece demarcar a noção de que a tentativa de corresponder às expectativas do pai, certamente, mediou a busca da docente por ser uma boa aluna e assim ganhar o reconhecimento deste — características que circunscrevem Sara —, sendo definidora em toda sua trajetória formativa e profissional. Além disso, lhe possibilitou significar o argumento de que o bom aluno é aquele que se esforça muito, o que deixa claro em outro trecho de sua narrativa.

No alcance do raciocínio de Ciampa (2000), a identidade pressuposta é outorgada pelo outro e mediada por este. Esta identificação, objetivamente infligida, carrega em si o conhecimento compartilhado socialmente e as expectativas dos outros no que se refere ao modo como determinada pessoa deve agir e ser.

Conhecer elementos dos contextos socioeconômicos e das relações familiares das professoras, decerto, nos ajudou a entender o seu percurso de desenvolvimento e enxergar com as melhores lentes as professoras que hoje são.

O segundo núcleo de significação, *Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora*, denota indicadores que revelam como as participantes foram se constituindo docentes com base em suas experiências formativas.

As professoras guardam histórias singulares vivenciadas em seus percursos educacionais, no entanto, suas falas se encontram quando procedem a relatos marcados por uma educação tradicional, acontecendo em escolas públicas com muitas fragilidades, caracterizando-se por dificuldades de ordens diversas, incluindo as relações familiares e a situação socioeconômica, elementos que, certamente, nos fazem entender a história de muitos outros alunos que vivenciaram e vivenciam situações próximas, representando aspectos de uma universalidade.

As narrativas revelam histórias que exprimem muitos elementos em comum. Alunas do ensino público lutavam entre o acesso e a permanência na escola, pois, em suas realidades, diversas eram as dificuldades. Ao mesmo tempo em que seus discursos exprimem aspectos de um contexto histórico e social, cada uma constituiu a subjetividade, de modo estritamente singular.

O relato da professora Ana denuncia as dificuldades que ela teve de enfrentar para continuar estudando.

Então sempre foi muito puxado e quando eu passo para o ensino médio, não foi diferente, porque eu tinha responsabilidade de casa, dos meus irmãos, de sair pra ir trabalhar e de estudar. Então teve período que 9 horas eu tava cochilando na cadeira, estudava à noite, e assim, foi muito, muito puxado. Tem horas que não ajuda muito, não é que eu não gostasse de estudar, mas porque não tinha tempo.

Mediadas pelas relações familiares, as experiências vivenciadas na escola, somadas a outras, vão constituindo os valores, os modos de agir e sentir e as atitudes, ou seja, os sentidos que impulsionarão a atividade docente.

Em outro momento, as participantes expressam como vivenciaram a formação inicial docente. Suas narrações revelam sobre a experiência na habilitação em magistério, uma vez que todas fizeram este curso antes da graduação, além de fazerem narrativas sobre a licenciatura em Pedagogia. Mais do que histórias pessoais, seus discursos revelam aspectos de um contexto histórico e cultural que mediaram suas constituições como docentes.

Consoante reflete L.S. Vigotski (1994), nossas escolhas são sempre mediadas pelo percurso histórico e pelo contexto social, revelando a unidade indissociável do social (universal) com o individual (singular). Em seus relatos, as professoras encaminham elementos históricos de seus contextos, das relações que estabeleceram, para

contar como se aproximaram da habilitação para o magistério, experiência denotada como importante para a constituição de suas identidades docentes, possibilitando o início de suas atividades profissionais e o modo como foram significando a profissão.

Atuando como docentes desde o curso de habilitação para o magistério, as participantes chegam ao curso superior. Mais uma vez, os motivos que as levam para esse caminho são diversos. Para umas, a procura acontece por exigência legal, em virtude da LDB<sup>1</sup> — Lei nº 9394/96 —, outras, buscam por desejo de cursar o ensino superior.

Raquel e Rosinha ingressaram na graduação em Pedagogia em função da exigência legal, pois já lecionavam. Rosinha expressa que esta não foi uma escolha, uma vez que não tinha outra opção.

A única faculdade que eu tive consciência, que eu escolhi, foi história. Porque a pedagogia era o curso que tinha e eu fiz, mas só que eu gostava. Essa pós-graduação do mesmo jeito, agora a história não. Pra mim a mais importante foi a pedagogia, a pós-graduação ela ficou solta.

As vivências na graduação em Pedagogia, a identificação com alguns professores e o modo como cada participante vivenciou o curso de Pedagogia foram aspectos que permearam seus modos de ser professora. Sara, Rosinha, Raquel e Ana seguiram seu percurso formativo, ingressando em cursos de pós-graduação. Em seus relatos, deixam claro que também não tiveram aí condição de escolha e apontam a fragilidade de tais cursos, aspectos que, possivelmente, interferem em seus processos de desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> A Lei nº 9.394/96 expressa no artigo 87, § 4º que “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A década da Educação corresponde ao período de 1997 a 2007. Esse dispositivo, por sua interpretação equivocada, provocou verdadeira corrida em busca da formação universitária. Equivocada porque o artigo se referia à admissão e não aos professores que já estavam efetivados na rede.

As narrativas das professoras também evidenciam a fragilidade da formação continuada vivenciada nos contextos em que estão inseridas. Isto resta comprovado na exposição de Rosinha:

Eu acho que a formação profissional da gente ela é contínua, deve ser contínua, é necessário, mas infelizmente as formações que nós temos, a prefeitura deixa muito a desejar, em todos os aspectos. Não sei se é preguiça dos formadores, porque eles estão sendo pagos pra isso, eles têm tempo de estar adquirindo conhecimentos para nos transmitir e na realidade não tem significado as formações, é melhor você ficar em casa, muitas vezes eu nem vou, prefiro estar em sala de aula do que na formação.

A professora reconhece a importância de a formação acontecer de modo permanente, mas sua narrativa revela sérios problemas, sendo difícil imaginar que uma formação nos moldes em que descreve possibilite mudanças favoráveis no modo de ser docente. Rosinha se reporta a uma “formação sem significado”, expressando que esta não atende as suas necessidades. Além disso, ressentido-se, ao acentuar que a formação “[...] não é de apoio, só de cobranças, cobrança sem sentido”, dando a entender que entende a formação como apoio ao professor, no entanto, a formação é usada como instrumento de cobrança. Na perspectiva de desenvolvimento profissional, Imbernón (2010) defende o argumento de que a formação continuada deve acontecer ao extenso da atuação docente, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica, ao contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

De acordo com as partícipes desta investigação, a formação ofertada acontece em escassos cursos isolados, sem muita relação com a realidade. Além disso, apontam o pouco investimento de seus municípios na formação docente e expressam que, muitas vezes, a formação serve como instrumento de controle ao professor.

Entendemos que a formação continuada é aspecto imprescindível na constituição do docente, relacionada a circunstâncias que se caracterizam pela complexidade e abrangência, incluindo fatores históricos, políticos, econômicos e sociais, além daqueles relacionados à escola, ao ensino, ao currículo e à profissão docente. Em sendo assim, o modo como se concretiza revela muito sobre os diversos aspectos apontados. Sem dúvida, urge pensar em uma formação que privilegie o desenvolvimento dos professores, em que a reflexão, a criticidade e a colaboração favoreçam o desenvolvimento da práxis docente.

Ao continuar falando sobre suas formações continuadas, Sara, Rosinha, Raquel e Ana reconhecem que o Pibid possibilitou ricas experiências formativas. Ressaltam que o Programa favoreceu a reflexão de suas práticas, a ampliação e conquista de mais saberes, o que possibilitou outros sentidos sobre a docência e a respeito do modo como se reconhecem professoras. O discurso de Sara evidencia a importância do Pibid em seu desenvolvimento:

O Pibid além de mudar a nossa prática ele vai melhorar a parte do conhecimento, a parte teórica, porque quando eu fiz Pedagogia e todos que fazem Pedagogia, o que se vê de matemática é muito pouco e o nosso projeto, apesar de ser da pedagogia, ele trabalha com a disciplina de matemática, já visando esta questão e porque a nossa coordenadora A. todo o estudo dela de mestrado é na área da matemática, ela é pesquisadora na área da matemática. Então foi muito assim, tem sido muito importante participar do Pibid, porque eu voltei a estudar e estudar matemática, muita coisa que eu nunca nem vi na minha formação inicial. Mudou bastante a minha... eu considero assim, a minha forma de ensinar matemática, não quero aqui ser... eu considero que era boa e melhorou bastante com o Pibid. O Pibid foi um diferencial na nossa formação!

Consoante se revela no entendimento de Sara, as outras participantes alcançam, também, o Pibid como um importante programa de formação continuada. Para as quatro professoras, este enseja uma aproximação com a universidade, um retorno aos estudos, possibilitando vivenciar experiências acadêmicas significativas, representando muito em seus processos formativos. Cada uma delas relata sobre o que vivenciaram no Programa, revelando as especificidades dos subprojetos, ao mesmo tempo em que manifestam aspectos singulares de suas histórias quando nos contam sobre o Pibid.

O terceiro núcleo de significação — intitulado *As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes* — aborda, especificamente, o modo como as professoras se aproximaram da docência e de que maneira suas experiências e os desafios vivenciados na profissão constituem as professoras que são hoje.

As participantes narram sobre como se aproximaram da docência. É compreensível nos depoimentos a noção de como as experiências vivenciadas em seus contextos foram determinantes para que se tornassem docentes, seja pela falta de oportunidades profissionais de onde moravam, as referências familiares, de amigos, de professores, enfim, as docentes expressam sobre uma realidade objetiva que constituiu seus modos de ser professora e as significações sobre a docência. Na linha reflexiva de Aguiar e Bock (2011), as mediações sociais e os significados sociais, bem assim os sentidos pessoais, permitem apreender a dialética entre objetividade e subjetividade. Desse modo, por meio das significações produzidas pelas professoras, foi fácil apreender essa relação.

Nos discursos, denunciam diversas dificuldades, algumas das quais são problemas históricos vivenciados pela profissão docente, como a desvalorização profissional, as condições de trabalho, a falta de material pedagógico, o acúmulo de atividades,

dentre outros. As narrativas expressam o modo como as participantes enfrentam os desafios, revelando, assim, seus modos de ser professora.

Sobre algumas dificuldades vivenciadas no exercício da docência, a professora Rosinha expressa:

Eu sei da dificuldade de que é uma sala, sala de aula não é fácil! É muito fácil você tá fora de sala e dizer o que é, é muito fácil escrever, fazer pesquisa, fazer pesquisa você pega 2, 3 alunos. Sala de aula você pega 35 com adversidades, diversas adversidades possíveis, desde a iluminação, a quentura, muitas vezes você sai de sala de aula pra respirar porque você tá molhada de suor, e você vê o aluno se derretendo e você não pode fazer nada.

Suas histórias singulares revelam muito sobre aspectos da história da Educação de nosso País e da profissão docente. Os desafios vivenciados por parte de cada uma delas fazem com que, muitas vezes, se achem impotentes, no entanto, vão encontrando opções para lidar com as dificuldades, com as difíceis condições objetivas. De acordo com Nóvoa (1995), desde a sua origem, a profissão docente se constituiu de modo frágil e com pouca autonomia. Inicialmente, com intensiva participação da igreja, nas congregações religiosas e, mais tarde, a intervenção do Estado é que situou os professores em corpo, em congregação profissional. Para o autor, estes fatores influenciam o modo de ser professor até hoje, o que é observável, segundo Nóvoa (1995), quando constatamos que os saberes e as técnicas de ensino continuam sendo elaborados por especialistas, com pouca participação dos professores, e pela intensa influência de crenças morais e religiosas na elaboração das normas e dos valores do ofício.

O quarto núcleo — *Ser professora coformadora: aprendendo e ensinando em uma atividade formativa* — buscou compreender,

de modo mais específico, como Ana, Sara, Raquel e Rosinha significam a atividade docente e como a participação no Pibid favoreceu seus processos de desenvolvimento.

As narrativas das professoras evidenciaram que a participação no Pibid constituiu importante atividade para o seu desenvolvimento profissional. Elas destacam que o Programa permitiu sair do comodismo, ampliar as visões de mundo e se reconhecerem como alguém capaz. Raquel explicita o que o Programa representou para ela: “Foi tão interessante, é aquela história, *veio a melhorar a autoestima profissional, você vê que você pode, que é capaz*”. Mediadas pelas vivências do Pibid, as professoras produziram novas significações sobre a docência e o modo como se reconhecem, possibilitando movimentar suas identidades. Conforme Silva e Rios (2018), o Pibid reconstituiu a noção de lugar de produção identitária de sujeitos diversos.

Ainda sobre a importância do Pibid, as investigadas assinalam que a participação no Programa transportou novos elementos para o modo como reconhecem e vivenciam a docência. Rosinha acentua:

[...] o Pibid foi importante para mim, que eu digo, porque foi numa fase que eu estava desacreditada da educação. Eu acreditei muito durante 10 anos, depois veio aquela fase de desânimo, de desacreditamento, de desilusão mesmo, o Pibid me resgatou. [...] eu só posso querer mudar alguma coisa, se eu souber da minha força, eu como sujeito de poder transformar o meu mundo educacional primeiro e a minha sala de aula. Hoje eu sei disso, mas antes eu não tinha despertado para isso, como eu disse, foi graças ao Pibid.

A docente expressa que o Pibid a levou a sair da estagnação em que se encontrava e assim é mobilizada por outras necessidades, agora de contribuir de modo mais ativo com a transformação do ou-

tro. Para Leontiev (1978), no processo da atividade, são propiciadas outras necessidades. Estas mobilizam para a ação, quando surge o motivo guiado por um objetivo, que deverá levar a um resultado.

A professora Sara também expressa que estava acomodada antes de ser admitida ao Programa, entretanto, não tinha consciência disso, entendia que estava tudo muito bem. Referindo-se a como se sentia antes do Pibid, diz: “[...] *a gente acha que está tudo muito bem e quando se dá conta, vê que precisa acordar*”.

Raquel explica que, após sua participação no Pibid, sente-se

[...] mais preparada para a docência do que antes. Na medida que você tem um pouquinho mais de conhecimento, como você deve agir com o aluno, com o conteúdo, acho que vai melhorar de forma geral, tanto para mim, como para o aluno.

Narrando sobre os sentidos atribuídos à coformação dos licenciandos, as docentes significam a atividade como importante, favorecendo o reconhecimento e a produção de novos saberes.

Para Rosinha, ser coformadora exigiu investimento em estudos, assumir responsabilidade, e permitiu reconhecer-se como capaz. Ela afirma:

Um cargo grande, mas que você tem que se preparar, estudar, para estar à altura, você ter o respeito deles (bolsistas) porque não é fácil ter o respeito, como é que você vai ter o respeito de um grupo de 7 bolsista da Uece? É sempre sendo você mesma, com responsabilidade, ser autônoma e, acima de tudo, acompanhar também as formações e o que eles estão fazendo e principalmente se preparando.

Sara toma sua formação inicial como referência para orientar seu trabalho com os licenciandos e entende que este é um processo no qual todos são responsáveis. Ela assinala que “[...] *a gente vai assim, como uma orquestra, cada um utilizando a sua habili-*

*dade mais forte para desenvolver melhor o que a gente pode*". Revela que significa a coformação como uma atividade constituída coletivamente e que, ao formar o licenciando, também se forma, como nos explica Freire (1996).

Mediadas pelas atividades do Programa, desenvolveram novos modos de ser, sentir e agir, o que possibilitou outros sentidos para a docência e, desse modo, permitiu mudanças em suas práticas docentes.

O último núcleo de significação — *As expectativas das professoras mediadas pelo compromisso com a Educação* — reporta-se acerca das perspectivas que as docentes vislumbram. Quem você deseja ser? Esta foi uma pergunta que fizemos a cada uma delas, ao final das narrativas de suas histórias de vida. A indagação exigiu reflexão por parte das participantes, proporcionando certa ansiedade em algumas.

Ana revelou o projeto de continuar aprendendo. Ela expressa: *"Eu desejo ser o que eu sou! Só um pouquinho mais de sabedoria, de conhecimento, mas eu sou feliz comigo mesma. Eu planejo me aposentar, mas não quero me entregar, ficar olhando o tempo não"*. A professora exprime um reconhecimento positivo de si, no entanto, salienta que precisa ampliar conhecimentos e sentir que sabe mais, dando a entender que identifica limites em seu repertório de saberes. Ao mesmo tempo, revela desejo de crescer, de continuar aprendendo, pois entende que nunca estamos prontos.

As participantes revelaram uma pretensão de continuar ativas, buscando conhecimento e novas aprendizagens. Passado, presente e futuro se misturam em suas narrativas, permitindo entender como se constituíram e as possibilidades que desenham para si. Elas demonstraram consciência de suas necessidades, revelando que pensam sobre seus futuros com certa autonomia. Desse modo, significam que é preciso aprender sempre e que, na

qualidade de docentes, estão se constituindo de modo permanente. Ao expressarem como vislumbram suas perspectivas, Rosinha, Sara, Ana e Raquel expressaram suas possibilidades de vir a ser, do movimento de seus processos identitários, denotando que incorporaram a necessidade de crescimento em seus jeitos de ser professora e, assim, passaram a compreender que a docência exige aprender sempre e que, portanto, estão em permanente desenvolvimento.

As narrativas evidenciam que o Pibid se exprime como um marco, um estímulo para se pensar em políticas de formação que resultem em programas que fortaleçam cada vez mais o vínculo entre a escola e a universidade, que sejam constituídos de múltiplas ações, acontecendo tanto no interior da escola como em outros contextos, políticas que valorizem a troca de experiências entre pares e com outros agentes, com profissionais de áreas distintas, cuja orientação expresse de modo claro a visão de educação, óptica de mundo, e que sejam traduzidas em ações possíveis de efetivação. Na mesma perspectiva, Jardimino, Oliveri e Silva (2017) assinalam que o Pibid aparece como alternativa de formação, considerando que se firma na reflexão sobre a prática e na troca de experiências, promovendo outras perspectivas para a profissão e a prática docente.

Na sequência, apresentamos algumas considerações finais.

### **Considerações finais**

As professoras identificam o Pibid como importante em seus processos de desenvolvimento, favorecendo mudanças em suas subjetividades, possibilitando reconhecimento positivo de si, fortalecendo suas potencialidades e ajudando a superar limitações. Também identificam o fato de que a iniciativa propiciou aproximação com a universidade, retorno aos estudos teóricos e possibilidade de vivenciar ricas experiências acadêmicas.

Em suas narrativas, as participantes reconhecem a importância do Pibid para a formação inicial dos licenciandos, destacando que o professor supervisor tem papel ativo na efetivação desse objetivo. Outro ponto que destacam se refere aos estudos teóricos e à ideia de pensar suas práticas de maneira sistematizada. A aproximação com a universidade, prevista na proposta, bem como as diversas atividades formativas também são aspectos ressaltados. Entendendo-o também como importante programa de formação docente, as participantes produzem significados sobre o Pibid em seus propósitos, especialmente a proposta Pibid Uece.

Para Rosinha, Sara, Ana e Raquel ser professora supervisora do Pibid ensejou a produção de novas significações sobre a docência e o modo como se reconhecem. As professoras destacam, ainda, que participar da formação de futuros colegas constitui importante atividade, favoreceu o reconhecimento e a ampliação de seus saberes, principalmente aqueles da experiência e a partilha com outros docentes, embora algumas revelem que, muitas vezes, entendiam não possuir conhecimentos suficientes para compartilhar com os licenciandos. Suas falas denunciam a fragilidade da formação docente e a dificuldade em se reconhecerem como produtoras de saberes, condição que, certamente, não acontece somente com elas.

Definem a noção de que, como supervisoras, faziam o elo entre a escola e a universidade e se sentiam valorizadas em suas instituições de ensino por estarem neste papel. As participantes exprimem a ideia de que ser coformadora de licenciandos exige muita responsabilidade e compromisso, necessita de estudos e reflexões, acontecendo de modo colaborativo entre docente supervisor, professores da universidade e licenciandos. Rosinha e Ana evidenciam que sua experiência certamente foi muito importante para a formação dos licenciandos. Raquel salienta a

preocupação em passar um modo de ver positivo da docência, mesmo reconhecendo os diversos problemas vivenciados no seu ofício. Sara assume a coformação com segurança e se reconhece exigente, entendendo que sua posição como professora interfere no modo como os futuros colegas se constituem docentes.

A análise empreendida evidenciou que a participação no Pibid concedeu ensejo a movimentos no estabelecimento identitário das professoras, o que sucedeu no sentido da autonomia, do desenvolvimento da criticidade e alteridade. Nos discursos, foi desvelado que o fazer, o sentir e o agir das docentes se transformam. As falas revelam novos sentidos para a docência e o modo como desempenham suas funções, indicando que a participação no Programa favoreceu a ruptura com o modo de desempenhar as funções, marcado por atividade padronizada de ministrar aulas e estar na escola.

O Pibid extrapola essa ambiência, que é somente da escola, da sala de aula, onde as interações se restringem quase somente ao aluno e colegas da própria instituição, e favorecem uma ambiência onde se fica em contato com professores da universidade e com futuros colegas, necessitando de que este professor se responsabilize pela formação do licenciando, em uma perspectiva diferente daquela que ministra para seus alunos. Também auxiliou no reconhecimento de si como profissional, fortalecendo a noção de profissionalismo das participantes. Estas demonstraram maior consciência de si e do outro, entendendo que, como docentes, têm compromisso social e devem aprender sempre, buscando refletir de modo mais sistematizado sobre suas realidades para nela intervir.

Com efeito, a participação como professora supervisora do Pibid, para além de atividade formativa, deu ensejo ao desenvolvimento profissional de Sara, Ana, Raquel e Rosinha.

## Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. A apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão de constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ALVES, C. S.; SILVESTRE, M.; HOBOLD, M. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Revista Educação e Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/166/176#:~:text=identit%C3%A1rias%20profissionais%20e%20configuram%20nas,discuss%C3%A3o%20sobre%20profissionalidade%20de%20professores>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2010.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FALCÃO, G. M. B. **Ser professor supervisor do Pibid: movimentos na constituição identitária**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84333>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98 p. 85- 90, ago. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/798>. Acesso em: 23 mar. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. **XXI. Revista de Educación**. Universidade de Huelva, p. 59-68, 1999. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742003/html/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

JARDILINO, J. R. L.; OLIVERI A. M. R.; SILVA, I. M. M. Desenvolvimento profissional e inovação pedagógica: a experiência de formação dos professores supervisores do Pibid na Região dos Inconfidentes-MG. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - Especial, p. 78-93, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9552>. Acesso em: 23 mar. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 23 mar. 2022.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, B. A. Dialética do singular, particular, universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método Histórico-Social na Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, F. A.; MOGARRO M. J. Imagens de identidade profissional de futuros professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250004, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100205&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100205&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA, T. G. **O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=178835](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=178835). Acesso em: 23 mar. 2022.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Narrativas de si na iniciação à docência: o Pibid como espaço e tempo formativos. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 57-74, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/270>. Acesso em: 23 mar. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## Sobre os autores

### **Alana Carolina Lima dos Santos**

Técnica em Eletrotécnica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2016). Licenciada em Física pela Universidade Estadual do Ceará (2021) e atualmente Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Física da Universidade Federal do Ceará. Ao longo de sua formação participou de programas de bolsas como Programa de Educação Tutorial, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, monitoria, iniciação científica e projetos de extensão.

E-mail: [alana.santos@aluno.uece.br](mailto:alana.santos@aluno.uece.br)

### **Alana Cecília de Menezes Sobreira**

Doutora e Mestre em Bioquímica pelo Programa de Pós-Graduação em Bioquímica Vegetal da Universidade Federal do Ceará, Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará e Professora Associada do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli/Uece).

E-mail: [alana.cecilia@uece.br](mailto:alana.cecilia@uece.br)

### **Ana Lucia Rodrigues da Silva**

Professora do curso de Licenciatura em Química da Uece/Faec e Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica 2020-2022 no referido curso. Especialista em Ensino de Química pela Uece (2018), Licenciada no Programa de Formação Pedagógica pela Uece (2012), Engenheira Química pela UFC (1996), Mestre em Química pela UFC (2000) e Doutora em Química Inorgânica pela UFC (2007).

E-mail: [rodrigues.silva@uece.br](mailto:rodrigues.silva@uece.br)

**Carlos Ian Bezerra de Melo**

Mestre em Educação e Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e especialista em Educação Matemática pela UNOPAR. É Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc/Uece), em Quixadá-CE, onde atua no setor de Educação Matemática. Pesquisa identidade profissional docente (IPD) e formação de professores, com ênfase na formação inicial do professor de Matemática.

E-mail: carlosian.melo@uece.br

**Cecília Rosa Lacerda**

Pós-doutorado em Formação de Formadores (PUC-SP). Doutorado e Mestrado em Educação Brasileira (UFC). Graduação Em Pedagogia Pelo Instituto Católico De Minas Gerais (1992). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais (2014-2018) do Pibid. Coordenadora Geral do Parfor- Programa de Formação de Professores da Educação Básica (desde de 2019).

E-mail: cecilia.lacerda@uece.br

**Cicera Sineide Dantas Rodrigues**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Escolar e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Professora Adjunta do Departamento de Educação da URCA/CE. Professora do Mestrado Profissional em Educação-MPEDU-URCA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Didática, Docência e Educação (GPEPE/URCA/UFCA).

E-mail: cicerasineide@hotmail.com

**Edinilza Maria Anastacio Feitosa**

Edinilza Maria Anastácio Feitosa. Química Industrial, especialista em Docência do Ensino Superior. Mestrado e Doutorado em Química Orgânica. Coordenadora do Subprojeto Pibid Química Facedi (2014-2018), Coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica em Química da Facedi (2018-2020). Vice-líder do grupo de pesquisa Ensino em Ciências e Formação Docente (EN-CEFORD). E-mail: edinilza.feitosa@uece.br

**Eunice Andrade de Oliveira Menezes**

Pedagoga, especialista em Gestão Educacional, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Segundo Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Ciências e Mídias Digitais (EDUCMÍDIA/IFE/UFCA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas: Didática, Docência e Educação (GEPEDE/URCA/UFCA). Atualmente é Coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: euniceagosto@yahoo.com.br

**Fabricio Bonfim Suderio**

Doutor e Mestre em Bioquímica pelo Programa de Pós-Graduação em Bioquímica Vegetal da UFC. Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela UFC e Uece, respectivamente. Realizando Estágio Pós-Doutoral no PPGE-UFC (2021-2022). Professor Associado da Uece, atuando no Curso de Ciências Biológicas da Faec/Uece e como Docente Permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede (Profbio/Uece).

E-mail: fabricio.suderio@uece.br

**Fernando Martins de Paiva**

Licenciado em Física, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e Doutor em Física. Professor da Universidade Estadual do Ceará (Uece), Campus Iguatu. Desenvolve trabalhos relacionados ao Ensino de Física a partir de projetos ligados à formação docente e divulgação científica.

E-mail: fernando.martins@uece.br

**Fernando Roberto**

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (Uece) lotado no Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli). É graduado em Ciências Biológicas, Licenciatura Plena, é Mestre em Bioquímica e Doutor em Psicobiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Professor do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (Profbio). Foi Pró-Reitor de Extensão da Uece de junho de 2016 a dezembro de 2020. Desde dezembro de 2020 é o Diretor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).

E-mail: fernando.roberto@uece.br

**Geandra Claudia Silva Santos**

Graduada em Pedagogia (URCA), Mestrado em Educação Especial (Uece/CELAEE-CUBA) e Doutorado em Educação (UnB). Professora com atuação na graduação e pós-graduação na Uece, Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (CNPq/Uece), atua como Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica.

E-mail: geandra.santos@uece.br

**Giovana Maria Belém Falcão**

Doutora em Educação (Uece). Mestre em Educação (UFC). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNINTER). Graduada em Psicologia (UFC). Professora Assistente da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu- Fecli/Uece. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas).

E-mail: giovana.falcao@uece.br

**Jacques Therrien**

Pós-Doutorado na Université Laval, Canadá e na Universitat de Valencia. Doutorado em Educação pela Cornell University, Estados Unidos. Mestrado em Filosofia - Université de Montréal, Canada. Mestrado em Educação - Cornell University. Graduação em Teologia Pastoral - Colégio Máximo Cristo Rei. Graduação em Pedagogia - Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro. Professor Colaborador Permanente PPGE da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: jacques@ufc.br

**Jaqueline Rabelo de Lima**

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará - Campus Crateús (Faec), onde coordena projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para a área de Educação, com foco no Ensino de Ciências. É Professora do Mestrado profissional em Ensino de Ciências (Profbio). Atualmente é Coordenadora Institucional do Pibid/Uece, onde também já atuou como Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais.

E-mail: jaqueline.lima@uece.br

**Jefferson Thiago Souza**

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA), com Mestrado e Doutorado em Botânica (área de concentração: Ecologia dos Ecossistemas) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor da Universidade Estadual do Ceará (Uece/Feccli). Coordenador do grupo de pesquisa Ecologia e Conservação de Ecossistemas (ECOEM).

E-mail: jefferson.thiago@uece.br

**João Luzeilton de Oliveira**

Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), Mestre em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutor em Engenharia de Teleinformática e pós-doutor em Educação, ambos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É Professor do Curso de Licenciatura em Matemática e do PROMAT da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc/Uece), em Quixadá-CE. Áreas de interesse: Geometria Dinâmica, Matemática da Harmonia, História da Matemática e formação de professores.

E-mail: joao.luzeilton@uece.br

**Josália Liberato Rebouças Menezes.**

Prof<sup>ª</sup> Efetiva do Curso de Licenciatura em Química da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - Feclesc/Uece; Doutoranda em Química/UFC; Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos/UFC e Licenciada em Química/UFC. Foi Coordenadora do Pibid do Subprojeto de Química Feclesc-UECE de 2014 a 2018.

E-mail: josalia.mene@uece.br

**Maria do Socorro Lima Marques França**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1992) e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2007). Atualmente cursando Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. É Professora Assistente e membro NDE do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús - Faec, unidade da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, formação, professor, docência e ensino.

E-mail: socorro.franca@uece.br

**Maria Edleuda Ferreira Rodrigues - Faec**

Graduada em Pedagogia, Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e Coordenadora do Curso de Graduação em História da Faculdade de Educação de Crateús (Faec)/Uece.

E-mail: edleuda.rodrigues@uece.br

**Maria Márcia Melo de Castro Martins**

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – Fecli/Uece. Integrante do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica - GDESB.

E-mail: marcia.melo@uece.br

**Mykaell Martins da Silva**

Licenciado em Física e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Foi Professor na Uece-Fecli, colaborador do Pibid de física e Coordenador do planetário móvel da Fecli, como também Professor na escola de ensino profissional Paulo Barbosa Leite, Coordenador do laboratório de ciências e professor diretor de turma. E-mail: mykaell.silva@uece.br

**Petrus Emmanuel Ferreira Vieira**

Licenciado em Física pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli). Mestre em Ensino de Física pelo Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF). Doutorando em Astrofísica pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Supervisor do Pibid (2013-2017). Coordenador de Área do Pibid (2018-2021).

E-mail: petrus\_fisico@rocketmail.com

**Ricardo Rodrigues da Silva**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece). Mestre em Ciências Veterinárias, Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Uece. Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli/Uece). Membro do grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), vinculado ao PPGE/Uece.

E-mail: ricardo.rodrigues@uece.br

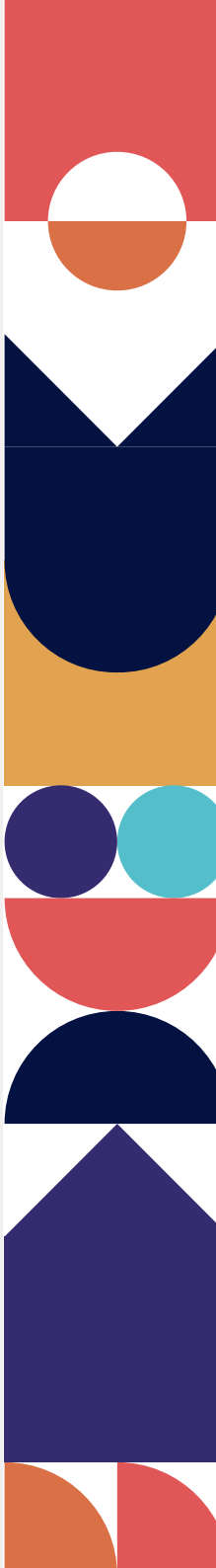
**Tânia Maria de Sousa França**

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece); graduada em Serviço Social (Uece) e Pedagogia (Metodista). Professora

Assistente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – Fecli/UECE; Integrante do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História- IARTEH. E-mail: tania.franca@uece.br

**Tania Maria Rodrigues Lopes**

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2016/2017). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2015); Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (1990). Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, com experiência na área de Educação, atuando como investigadora e assessora, principalmente, nos seguintes temas: coordenação pedagógica, formação de professores, instituições escolares e educação comparada. Coordenação de processos pedagógicos Pibid (2014/2018). Assessora da Pró-Reitoria de Graduação UeCE/PROGRAD (2018/2020). Coordenação de tutoria Pedagogia UAB/SATE/UECE (2018/atualmente). E-mail: tania.lopes@uece.br



9 1786583 1910660