

# AVALIAÇÃO DO PIBID NO SUBPROJETO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNESP-ASSIS

FELIPE PINTO SIMÃO<sup>1</sup>  
RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA<sup>2</sup>

## Resumo

A pesquisa objetivou verificar de que modo o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no subprojeto Ciências Biológicas da Unesp-Assis, contribuiu para a formação de professores iniciantes e com o desenvolvimento dos alunos das escolas públicas participantes. A coleta de dados contou com levantamento bibliográfico, questionários e entrevistas. Os dados permitem concluir que o Pibid vem contribuindo com a formação de novos professores por incentivar ações práticas que ocorrem durante os estágios nas escolas, além de aproximar os bolsistas do cotidiano escolar, do pensamento crítico-reflexivo, das práticas formativas e da compreensão do campo educacional.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Pibid; Formação Inicial.

## *EVALUATION OF PIBID IN SUBPROJECT BIOLOGICAL SCIENCES FROM UNESP ASSIS*

## Abstract

The research aimed to verify how the PIBID - Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship -, in the Biological Sciences subproject of UNESP Assis, contributed to the training of beginning teachers and the development of the students of participating public schools. Data collection included a bibliographical survey, questionnaires and interviews. The data allow us to conclude that the PIBID has contributed to the formation of new teachers by encouraging practical actions that take place during the internships in schools, as well as bringing scholarship recipients closer to everyday school life, critical-reflexive thinking, formative practices and Educational field.

**Keywords:** Teacher Training; PIBID; Initial formation.

1 Biólogo. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis/SP - Brasil

2 Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis/SP - Brasil

## **Resumen**

La investigación tuvo como objetivo verificar cómo el PIBID - Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia -, en el subproyecto Ciencias Biológicas de la UNESP Assis, contribuyó a la formación de los profesores principiantes y al desarrollo de los estudiantes de las escuelas públicas participantes. La recogida de datos incluyó revisión bibliográfica, cuestionarios y entrevistas. Los datos posibilitan concluir que el PIBID ha contribuido a la formación de nuevos profesores, fomentando acciones prácticas que ocurren durante las pasantías en las escuelas, además de aproximar los alumnos becados de la vida escolar, del pensamiento crítico reflexivo, de las prácticas de formación y de la comprensión del campo de la educación.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; PIBID; Formación inicial

---

## **1 Políticas educacionais e o Pibid**

A necessidade de políticas educacionais voltadas aos professores iniciantes é um tema comum em diversos países e, segundo artigo de Imbernón (2006), que analisa informes internacionais sobre a profissão docente, parece ainda não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência, mas, ainda segundo afirmativa do autor, todos concordam com a relevância da questão. O relatório “Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, apresentado em 2006 pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), utilizou dados coletados em 25 países e constatou a necessidade evidente de políticas públicas voltadas especificamente aos professores iniciantes. Entre os motivos encontrados, destacam-se: a evasão do magistério tende a ser mais alta nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão (OCDE, 2006, p. 186) e também pelo fato do início da profissão docente ser marcado por um choque de realidade, que, não raro, é marcado pelo abandono da profissão (VEENMAN, 1984).

De fato, é necessário ao mesmo tempo ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas. Ainda segundo Garcia (1999), entre as tarefas enfrentadas pelos professores iniciantes está a necessidade de compreender os seus estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório que lhes permita sobreviver como professor; e continuar a desenvolver

uma identidade profissional. Neste contexto, o início da docência representa um período de tensões e aprendizagens intensivas, no qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal.

Outro ponto de destaque no relatório apresentado pela OCDE (2006) é a perda dos professores mais qualificados da rede pública de ensino para a rede privada, o que evidencia a desvalorização da profissão e a necessidade de discutir condições que contribuam para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores na rede pública. No levantamento realizado, também pelo relatório da OCDE (2006), dos 25 países analisados apenas 10 indicaram ter programas de iniciação à docência obrigatório, em seis países estava a critério da escola e em oito não haviam programas formais.

Na América Latina é ainda pior, pois, de acordo com Vaillant (2009), a inserção na docência não é objeto de uma política, havendo raríssimos programas institucionais localizados. No Brasil, um exame inicial da literatura na área de formação de professores mostra que são raros os estudos sobre esse tema. Através de análise dos textos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (Anped) e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe), no período de 1995 a 2004, foi possível identificar apenas 24 textos – de um total de 6.978 – cujo foco era o professor iniciante (MARIANO, 2006).

Essa constatação foi reafirmada por Papi e Martins (2009), ao mapearem os textos apresentados na Anped (2005–2007), e acrescentarem exames das teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2007. As autoras concluíram que esta temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área da educação, o que revela a escassa atenção que a iniciação profissional vem recebendo por parte dos pesquisadores.

Em outra pesquisa de análise documental, Gatti, Barretto e André (2011) também evidenciaram que, além das políticas voltadas aos professores iniciantes serem escassas, elas ainda são pontuais. A coleta de dados contou com a revisão de estudos acadêmicos, depoimentos e entrevistas com gestores e responsáveis pela implementação das políticas. Em apenas dois estados e um município foram encontradas ações formativas voltadas aos professores iniciantes, sendo que dois municípios ofereciam formação continuada. Destacaram-se nesta pesquisa três programas de aproximação entre universidade e escolas que podem favorecer a inserção na docência:

- I) Pibid – Capes/MEC;
- II) Bolsa Alfabetização – estado de SP;
- III) Bolsa Estagiário – Jundiaí – SP.

Apesar de a pesquisa apontar apenas estes três programas institucionalizados de aproximação entre universidade e escolas, a ideia de que estes dois espaços deveriam trabalhar juntos a formação de professores não é nova, embora, mais recentemente, essas discussões tenham se dado com base no conceito de “parcerias Universidades-escolas” (TEITEL, 2003).

Em estudo realizado no contexto de Inglaterra e País de Gales, Furlong et al. (2000) investigaram práticas desenvolvidas após 1992 – ano em que as parcerias educacionais se tornaram obrigatórias para a formação de professores – e identificaram três modelos de parceria: a *complementar*, a *colaborativa* e a *parceria conduzida pela Instituição de Ensino Superior* (IES).

No primeiro modelo, chamado de *parceria complementar*, universidade e escola têm responsabilidades fragmentadas, sem esforços sistemáticos que visem a integração. Por outro lado, na *parceria colaborativa*, os participantes criam oportunidades para trabalhar juntos as etapas de planejamento, execução e discussão crítica das práticas pedagógicas. O terceiro e mais comum é o modelo da *parceria conduzida pela IES*, no qual professores da universidade assumem o controle e as decisões, enquanto alguns poucos professores da educação básica figuram como ajudantes ou consultores.

No Brasil, também é possível identificar parcerias entre escolas e universidades, inclusive o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que utiliza o modelo de parceria complementar. O Pibid é um projeto relativamente novo – regulamentado em 2010 – e, através de levantamentos de publicações do governo federal que inclui leis, decretos, portarias, resoluções e editais publicados entre 2007 e 2013, que tratam (in) diretamente sobre o Programa, temos algumas informações sobre seu funcionamento.

Tanto no Decreto nº 7.219 de 2010 (BRASIL, 2010), quanto na Portaria nº 96 de 2013 (Capes, 2013), considerada base legal do Pibid, tem-se a figura do professor da IES como “coordenador” e professores da rede pública como supervisores, ou também “coformadores”. No texto da portaria lê-se:

São objetivos do Pibid:

- 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 metodo-

lógicas, 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;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

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

Dentre os objetivos citados, podemos destacar: a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e a qualidade das ações acadêmicas precisam ser elevadas; a elevação na qualidade da formação inicial se faz por meio da integração entre educação superior e básica e a elevação da qualidade das ações acadêmicas que se dá por meio da articulação entre teoria e prática; a integração passa tanto pela inserção do licenciando no cotidiano da escola, quanto pela mobilização do professor da educação básica como coformador.

Encontram-se assim os novos papéis tanto dos professores de educação básica, renomeados no Pibid como “supervisores”, cuja função passa a ser de coformador, quanto dos professores das IES, chamados no Pibid de “coordenadores” de área a quem cabe “planejar, organizar e executar as atividades de iniciação à docência; acompanhar, orientar e avaliar bolsistas estudantes de licenciatura; e articular e dialogar com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades”.

A exemplo de modelos vigentes em países como Estados Unidos e Inglaterra, o Pibid institui a figura do professor-mentor (MATEUS, 2014). No entanto, não se encontra detalhadamente entre os documentos como a função destes supervisores deve ser desempenhada, o que representa uma conquista para estes professores, pois desta maneira fica garantida a sua autonomia dentro da sala de aula, amplamente defendida pelos agentes do campo educacional, visto que o caminho para humanização do espaço escolar passa pela liberdade de escolha e pela responsabilidade na tomada de decisões.

Para os licenciandos, enquanto estagiários, há a oportunidade de transitar entre os domínios de aprendiz e professor. Neste sentido, quando em práticas situadas nas IES, os estudantes passam por um processo de formação inicial no qual estão sujeitos a notas, avaliações e relações sociais próprias de seu ambiente físico; quando nas escolas, tornam-se corresponsáveis pela aprendizagem dos seus alu-

nos, estando assim sujeitos a responsabilidades e relações diferentes. Essa experiência de vivenciar de perto a realidade escolar enquanto aluno de graduação permite ao mesmo tempo refletir sobre a prática docente, conciliando esse encontro teórico-prático, que muitas vezes é dificultado pelo modo como estão organizados a maioria dos cursos de licenciatura (DANIEL, 2009).

Muitas vezes alunos de licenciatura passam por três ou quatro anos problematizando o sistema educacional, mas não conseguem compreender no momento do estágio as relações envolvidas no ambiente escolar, prejudicando a mobilização dos saberes teóricos para organizar sua prática, tendendo, assim, a reproduzir atuações que preservou ao longo de sua trajetória escolar (FCC, 2014).

Por ser um projeto relativamente novo, encontram-se poucos trabalhos que analisam os impactos do Pibid na rede pública de ensino e na formação de professores iniciantes. Entretanto, existem artigos que relatam a experiência proporcionada pelo programa em projetos específicos, sendo possível pontuar quais são alguns desses impactos. Desta forma, este artigo buscou verificar o impacto do Pibid-Assis, no subprojeto Ciências Biológicas, realizado em parceria entre a Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Em Assis, o Pibid teve início em 2011 na Unesp, com os seguintes subprojetos inclusos: Letras (Línguas e Português), História e Ciências Biológicas. Participam atualmente do subprojeto de Ciências Biológicas 24 alunos, quatro professores supervisores e dois coordenadores que trabalham em parceria com três escolas estaduais (E. E.) da periferia da cidade: E. E. Prof.<sup>a</sup> Cleophânia Galvão da Silva, E. E. Dom Antônio José Santos e E. E. Prof.<sup>a</sup> Léa Rosa Melo Andregretti.

O presente trabalho teve como objetivo verificar de que modo o Pibid no subprojeto Ciências Biológicas da Unesp-Assis contribuiu para a formação de professores iniciantes e com o desenvolvimento dos alunos das escolas públicas participantes. Analisou-se também as atividades propostas pelos alunos bolsistas, comparando com aquelas que constam no currículo São Paulo faz escola (SPFE), bem como as impressões dos alunos e dos supervisores sobre o programa e suas contribuições para o cotidiano da vida escolar.

## **2 Metodologia**

Tendo como enfoque avaliar o subprojeto Ciências Biológicas do Pibid Unesp-Assis, no qual os sujeitos analisados eram os alunos das escolas públicas, bolsistas do programa e supervisores, optou-se por uma pesquisa qualitativa de

estudo de caso (OLIVEIRA, 2008). Desta forma, a pesquisa foi planejada pensando no impacto que o Pibid trouxe aos seus participantes e quais as variáveis responsáveis por esse fenômeno. Relatos documentados em periódicos qualificados com fator de impacto A1, A2, B1 ou B2, de acordo com critérios da Capes, tais como Educação em Revista, Revista de Educação e Pesquisa e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, contribuíram para conhecer as pesquisas já realizadas, e a partir disto foi estabelecida a coleta de dados.

A coleta de dados esta pesquisa foi devidamente cadastrada na “Plataforma Brasil”, que é a base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep). Ainda foi utilizado um questionário que teve como base a Escala Likert, usada habitualmente em pesquisas de opinião nas quais os entrevistados especificam seu nível de concordância com uma afirmação, ao escolher entre cinco alternativas: Discordo Totalmente, Discordo, Concordo, Concordo Totalmente e Não sei responder.

Na primeira etapa da coleta de dados responderam ao questionário 110 alunos do 9º ano/8ª série das três escolas que participam deste subprojeto, bem como as quatro professoras supervisoras Pibid. Este questionário continha perguntas sobre as aulas e atividades desenvolvidas pelos bolsistas, bem como se tais atividades interessavam ou não ao aluno. Elaborou-se, também, um questionário exclusivamente para os alunos bolsistas Pibid, o qual responderam 23 alunos.

Objetivou-se primeiramente mapear as impressões dos alunos bolsistas Pibid sobre o subprojeto que participam, com questões como a contribuição do subprojeto na melhora da articulação entre teoria e prática, melhora no processo ensino-aprendizagem, incentivo a carreira docente etc. Ambos os questionários usados seguiram Escala Likert e foram aprovados pela Comissão Ética da FCL-Unesp-Assis, garantindo que a pesquisa esteja dentro dos padrões necessários. Por fim, foi realizado um roteiro para entrevistas (por amostragem), realizadas com quatro alunos bolsistas e quatro professoras supervisoras.

Os resultados obtidos por meio dos questionários e entrevistas – além de observação em sala de aula – foram analisados utilizando-se de métodos quantitativos e qualitativos. Para o método quantitativo os dados foram analisados com o auxílio da estatística descritiva – tal como construção de gráficos e a Escala Likert. Para a análise qualitativa, foi utilizado como base o levantamento bibliográfico que contém relatos de experiências de outros projetos do Pibid em diferentes estados e universidades do país.

### 3 Impactos do Pibid de Ciências Biológicas na Unesp-Assis

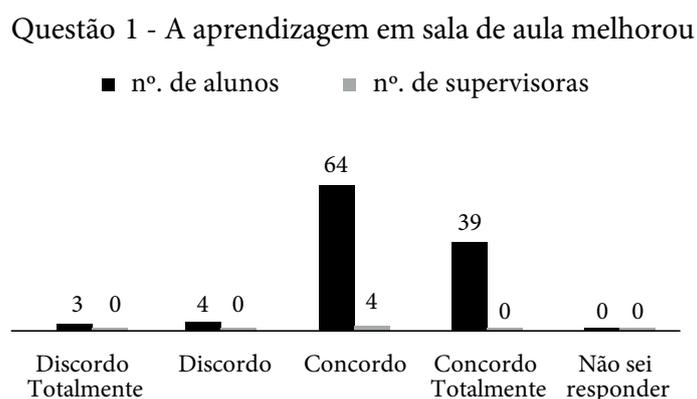
Como apontado, quatro alunos bolsistas Pibid foram selecionados para participar da etapa das entrevistas. Eles serão mencionados no gênero masculino e denominados de B1, B2, B3 e B4, para manter o anonimato. Da mesma forma, as supervisoras – todas do sexo feminino – serão denominadas de S1, S2, S3 e S4.

#### 3.1 O que assinalam os alunos e supervisoras

Os gráficos abaixo tiveram como base as respostas obtidas dos 110 alunos do Ensino Básico que participaram da pesquisa, além da análise de questionários das quatro supervisoras. É possível notar impressões positivas dentro da sala de aula, destacando-se:

- Melhora na aprendizagem

Os resultados apresentados no Gráfico 1 referem-se às impressões dos alunos do Ensino Básico na melhora da aprendizagem em sala de aula com a presença dos alunos bolsistas Pibid. As respostas apontam para os seguintes dados: 64 alunos (58%) concordam que parece haver melhora na aprendizagem e 39 alunos (35%) concordam totalmente com a questão. Em relação às professoras supervisoras, todas assinalaram que concordam com a questão.



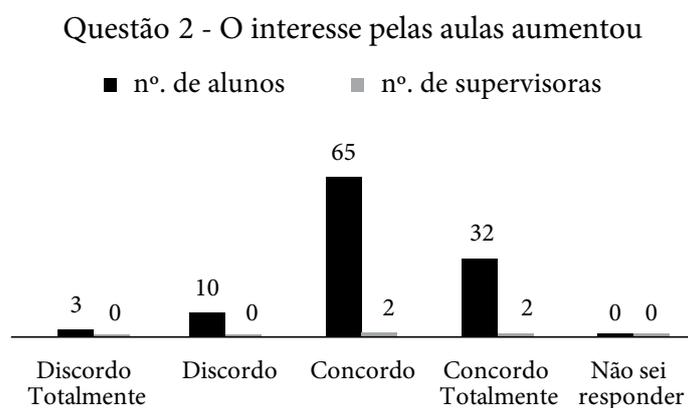
**Gráfico 1** – Questão 1: A aprendizagem em sala de aula melhorou?

A impressão dos alunos e das supervisoras sobre a melhoria das aprendizagens pode estar relacionada a mudanças na organização dos conteúdos e métodos de ensino que os bolsistas buscaram realizar. Diferentemente do que comumente

é encontrado nos currículos de Ciências, nos quais o padrão memorístico prioriza grandes quantidades de aulas expositivas (CALDEIRA; ARAUJO, 2009), os bolsistas utilizaram os mais variados recursos didáticos, ficando a cargo de cada acadêmico bolsista identificar aquele que se encaixava de forma significativa em cada turma.

- **Maior interesse pelas aulas**

Na segunda questão encontrada no questionário, alunos e supervisoras foram questionados se o interesse pelas aulas aumentou com a presença dos bolsistas (Gráfico 2).



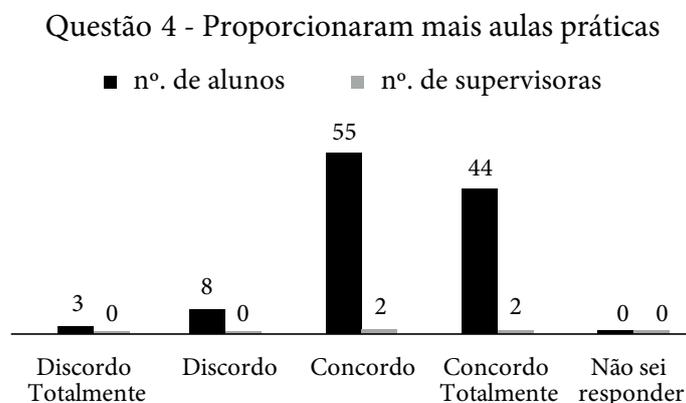
**Gráfico 2** – Questão 2: O interesse pelas aulas melhorou?

Nota-se que os alunos do Ensino Básico consideram que o interesse pelas aulas aumentou com a chegada dos bolsistas, já que 65 alunos (59%) responderam que concordam com a questão, enquanto que 32 (29%) concordam totalmente. As supervisoras também avaliaram de forma positiva: duas responderam que concordam e duas concordam totalmente com a afirmação. Nesse sentido, o maior interesse pelas aulas pode estar relacionado às atividades diferenciadas que os bolsistas desenvolveram em sala de aula, o que pode ser confirmado nos relatos dos bolsistas e supervisoras durante as entrevistas. Entende-se aqui que atividades diferenciadas podem ser aulas práticas, atividades lúdicas, aulas expositivas fora da sala de aula etc. A importância deste pluralismo teórico-metodológico para o ensino de Ciências foi apontada por diversos autores, entre eles Laburú, Arruda e Nardi (2003). Segundo estes, o objetivo principal não é o de substituir um conjunto de normas por outro semelhante, mas sim argumentar no sentido de que modelos e metodologias tenham vantagens e restrições.

- **Mais aulas práticas**

A quarta questão apresentada refere-se às atividades práticas desenvolvidas pelos bolsistas dentro da sala de aula e também aponta para uma avaliação positiva: 55 alu-

nos (50%) concordam que os bolsistas proporcionaram mais aulas práticas, enquanto que 44 alunos (40%) concordam totalmente. As supervisoras também avaliaram de forma semelhante: duas concordam e duas concordam totalmente com a questão.



**Gráfico 3** – Questão 4: Proporcionam mais aulas práticas?

Para as aulas práticas, os bolsistas buscaram sempre que possível desenvolvê-las utilizando materiais simples e de fácil acesso a todos, instigando os alunos para que percebessem que não são necessários grandes laboratórios e equipamentos para se fazer ciência. Um exemplo foi a aula prática sobre microorganismos, realizada a partir da confecção de um microscópio feito com um laser simples. Apesar de não se equiparar a um modelo tradicional, foi o suficiente para mostrar aos alunos microorganismos encontrados nos mais diversos lugares, como portas, janelas, água e, até mesmo, em suas mãos.

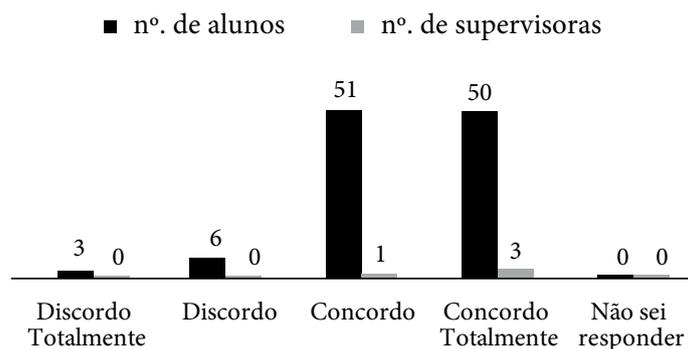
Ainda, cabe destacar a ajuda de professores da universidade, que foram solícitos ao disponibilizarem aos alunos bolsistas o empréstimo de microscópios, peças anatômicas, lâminas para microscopia, espécimes de animais em formol e qualquer material que fosse possível de ser levado até as escolas a fim de enriquecer as aulas práticas. A proposta de trabalhar com aulas práticas se insere na dupla perspectiva de elaborar propostas para a melhoria do ensino de Ciências/Biologia e promover, no contexto de formação inicial dos professores, o estudo de tendências inovadoras nessa área (FOCETOLA et al., 2012).

- Aulas mais dinâmicas

Na quinta questão, alunos e supervisoras avaliaram se os bolsistas desenvolvem aulas mais dinâmicas.

Representando 46% do total de entrevistados, 51 alunos do Ensino Básico assinalaram que concordam que as aulas são mais dinâmicas, enquanto de 50 alu-

### Questão 5 - Proporcionam aulas mais dinâmicas



**Gráfico 4** – Questão 5: Proporcionam aulas mais dinâmicas?

nos (45%) concordam totalmente. As supervisoras também avaliaram de forma positiva: uma concorda e três concordam totalmente.

As avaliações positivas desta questão condizem com a postura adotada pelos bolsistas no preparo de suas aulas. Como apontado, aulas diferenciadas possuem alta receptividade pelos alunos do Ensino Básico e as dinâmicas selecionadas podem proporcionar situações, nas quais o aluno deixa de ser apenas ouvinte para tornar-se integrador de todo o processo de ensino-aprendizagem.

### 3.2 O que dizem os bolsistas e as supervisoras

Durante a etapa das entrevistas, notamos que, para as supervisoras, as atividades desenvolvidas pelos alunos bolsistas são um dos principais motivos pelo aumento de interesse pelas aulas. Segundo S1, além das atividades diferenciadas, o modo como as aulas são desenvolvidas também contribui com essa melhora. Sobre esse tema, ela citou:

*Acho que também só a presença de vocês, o modo como vocês trabalham com eles, eles gostam bastante. Então até quando vocês faltam eles já ficam “ah, mas eles não vêm?” Então a própria presença de vocês já serve como estímulo, porque eles não querem faltar porque vai estar um bolsista junto com eles, e eu percebo que eles acabam tendo mais interesse (S1).*

Outra supervisora em depoimento aponta que as atividades realizadas pelos bolsistas nas escolas também ajudam o professor a diversificar o conteúdo programático, pois os mesmos sentem-se presos ao currículo do SPFE, o que dificulta o planejamento de atividades diferenciadas:

*a gente tem que seguir o currículo, somos meio engessadas, então meio que não conseguimos fugir muito daquelas aulas. Então o Pibid sempre abre novos horizontes, com*

*atividades práticas, atividades diferenciadas. Isso faz com que o aluno se interesse mais pela matéria, pela aula (S2).*

Segundo as supervisoras, as atividades diferenciadas como jogos, experimentos científicos, dinâmicas dentro e/ou fora da sala de aula, filmes, músicas etc. tornam não só o aprendizado dos alunos melhor, como também tornam o dia na escola mais interessante. Todas as supervisoras concordam que a escola sempre recebeu os bolsistas e as atividades realizadas por eles muito bem, conforme evidenciam estas falas:

*A escola recebe bem, ainda mais pelo fato de ser uma escola de periferia e a gente não ter outros programas que possam atrair mais a atenção dos alunos (S1).*

*Aceita, pelo menos nunca presenciei alguma objeção, e toda vez que fui pedir para realizar alguma atividade fora da sala de aula, também, nunca vi nenhuma objeção (S2).*

*Teve uma integração boa porque a escola aderiu ao projeto, ela aceitou de braços abertos todos os estagiários. Fez de tudo pra que eles fossem bem aceitos, tivessem uma estrutura boa, tratou de uma forma amigável (S3).*

*[...] muito bem aceito, e eles sabem da importância que isso traz pra aprendizagem dos alunos e também pra vivência do professor em sala (S4).*

Em contrapartida, para B4 não são todas as atividades que são bem aceitas:

*Temas transversais que são oferecidos pelas PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais] não são bem vistos, como os assuntos do Saresp [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo] ou coisas assim. Se foge um pouco da pontuação do Saresp a escola meio que bloqueia (B4).*

Para ele, temas transversais como gênero e sexualidade não são bem vistos e, diante dessa colocação, pode-se inferir que temas tidos como polêmicos resultam em alguns tipos de resistência nas escolas, ocasionados provavelmente pela própria falta de formação e orientação.

Outro elemento muito evidenciado pelas supervisoras é a integração entre a universidade e a escola, e os benefícios que essa aproximação resulta. Segundo S1 e S2, o Pibid é fundamental, visto que aproxima os alunos da realidade escolar, preparando-os para a carreira docente enquanto ainda têm a possibilidade de estarem em contato direto com as teorias. Já para as professoras supervisoras, esta é a oportunidade de conhecerem novas atividades para serem trabalhadas dentro de sala. Há também a oportunidade de se aproximarem da teoria, ajudando-as neste processo de formação contínua do professor. Neste sentido, algumas supervisoras em depoimento apontam:

*Se não houvesse o Pibid, a escola estaria bem distante da universidade. Então o Pibid acaba estreitando essa relação, [...] e a gente acaba trazendo isso pra escola. O que é que está acontecendo lá na faculdade, a gente acaba discutindo isso também no ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo] ou mesmo em discussão na hora do intervalo (S1).*

*quando eu fiz faculdade, ainda não tinha o projeto, então íamos apenas nos estágios de observação e regência, e é muito distante[...] Então, tanto pra vocês iniciarem a carreira docente, vendo realmente como que é a realidade dentro da escola, que às vezes quem está de fora não entende a dinâmica de uma escola, de uma sala de aula. E pra gente também contribui, tanto na formação, porque a gente aprende muita coisa com vocês também, tanto pra essa ajuda mesmo dentro da sala de aula, pra ajudar a gente (S2).*

Para os bolsistas, dessa aproximação resulta também uma melhora na articulação e reflexão sobre a prática pedagógica, o que para B4 é fundamental, pois é necessário entender o contexto da sala de aula e da realidade escolar, para então buscar as melhores alternativas para preparar a aula:

*O Pibid vem trazendo o olhar da pedagogia, dos saberes pedagógicos para articular a teoria com a prática, então não é apenas pegar a teoria e colocá-la de forma exposta pros alunos, por exemplo. Então acho que o olhar do Pibid, de quem faz Pibid, é de quem está inserido no campo da educação e ele vai buscar propostas que melhor se adequem ao contexto que ele está inserido. Então ele estuda, ele tem a capacidade e desenvolve nele esse aspecto de pesquisador, de sentir o contexto que está, pra depois ele planejar a melhor forma de preparar e articular a teoria com a prática.*

Outra questão observada e relatada pelos alunos bolsistas – e também pelas supervisoras – é que essa aproximação entre escola e universidade é necessária, pois o aluno de licenciatura se vê preso na dicotomia prática e teoria, decorrentes do distanciamento entre aulas teóricas sobre educação e o estágio supervisionado. Desta maneira, esta é uma oportunidade para que os alunos conheçam o cotidiano escolar, apliquem suas práticas e reflitam sobre as mesmas. Neste sentido, B2 e S3 destacam:

*os estágios não contribuem o suficiente pra gente ter uma pratica pedagógica consciente, e o projeto contribui muito com isso por conta das coisas a fazer [...] Desde a parte da gente fazer todo aquele projeto, escrever, pensar, elaborar bem, até, sei lá, até a parte de fazer o relatório final, desde daquelas discussões com os textos, formação de professores, diferentes teorias pedagógicas e tudo mais (B2).*

*quando você está lá na universidade aprendendo a teoria é uma coisa, quando você vivencia já é totalmente diferente. E o projeto deixa claro isso, porque você tem que ter sua regência, você tem que ministrar sua aula, você tem que fazer seus experimentos, e você vê o crescimento dos estagiários desde que começou (S3).*

O Pibid surge, portanto, como uma alternativa para minimizar o distanciamento entre os saberes teóricos e a prática pedagógica, proporcionando aos bol-

sistas vivências e discussões sobre ensino, aprendizagem, avaliação formativa e outros temas que muitas vezes ficam apenas circunscritos aos debates acadêmicos e não chegam de fato na Educação Básica. Esses encontros para discussões teóricas são uma postura comum adotada nos projetos do Pibid e, segundo estudo realizado por Marli André em cinco instituições de Ensino Superior, essas discussões resultam em experiências positivas aos graduandos no que tange à articulação teoria e prática: “Eles são unânimes em dizer que estão aprendendo como fazer a articulação da teoria com a prática, dando um novo significado ao que estudam na faculdade” (ANDRÉ, 2013).

Ainda, tal aproximação tem um impacto direto sobre a formação dos alunos das escolas de Ensino Básico, principalmente as de periferia. Dentro da realidade dos alunos, o entendimento sobre o que é e como funciona uma universidade pública é muitas vezes vago e nebuloso. Quando os bolsistas se apresentam nas escolas como alunos do curso de Ciências Biológicas da Unesp de Assis, logo surgem perguntas como: existência de mensalidade para estudar, sistema de ingresso e ainda se qualquer pessoa da cidade pode frequentar o espaço físico da universidade.

Em um dos encontros quinzenais que ocorrem no subprojeto, alunos bolsistas e supervisoras notaram, durante a troca de relatos, que questionamentos como forma de ingresso em universidades públicas são recorrentes, e não apenas casos isolados. Diante desta realidade, os bolsistas decidiram realizar uma palestra para os alunos do Ensino Médio dessas escolas. Quando questionado sobre esta palestra, B4 – que participou da apresentação nas escolas – relata:

*A proposta da palestra sobre o vestibular surgiu a partir de um olhar de professor-observador que a gente teve. Como a gente percebeu que nossos alunos não tinham conhecimento algum, ou muito pouco, sobre vestibular e todo processo que está envolvido, resolvemos fazer um projeto com eles onde eles pudessem ter uma noção do que é o vestibular, visto que eles possuem uma universidade pública dentro da cidade que eles habitam. Dessa maneira a gente tentou aproximar a realidade deles da universidade pública, diminuindo esse espaço que existe especialmente em escola de periferia e o Ensino Superior (B4).*

Desta maneira, o Pibid também tem colaborado para diminuir o distanciamento entre a escola e universidade pública através da convivência e troca de experiências entre alunos destas instituições de ensino, o que para B3 representa um primeiro passo para mudar esta situação, embora ainda existam alguns obstáculos a serem vencidos:

*O Pibid conseguiu bastante trazer os alunos da Unesp pra escola, mas em troca disso existe uma dificuldade em trazer os alunos da escola pra Unesp [...] A própria questão do vestibular, da universidade ser pública eles não sabem, é muito difícil eles saberem*

*disso, é sempre um “baque” pra eles. É algo muito longe da realidade deles, então talvez seja o primeiro passo, é levar o Pibid pra escola pra eles saberem que a universidade também pertence a eles. Mas, ainda sim, existe bastante coisa a ser praticado.*

De modo semelhante, um dos bolsistas pontua que essa aproximação entre escola e universidade é ainda muito limitada, restringindo-se apenas ao professor participante do Programa, e não a escola como um todo:

*O que eu vejo, é que só a professora que faz parte do Pibid tem essa relação com a universidade, então acho que ainda falta caminhar nesse sentido da universidade se inteirar mais com a escola básica, sendo ela uma participante ou não do Pibid. E, principalmente, para as que participam, ainda estão bem longe de ter uma integração consolidada com a universidade (B4).*

Participar do Pibid e estar no ambiente escolar também possibilita aos bolsistas desenvolverem e confirmarem o interesse pela carreira docente, conforme relata B3: *“Eu me reconheço muito na educação e é o que vou fazer, e o Pibid tem muita influência nisso, quase toda”*.

Relatos parecidos com os desta pesquisa também podem ser encontrados na literatura relacionada à análise de subprojetos Pibid, como por exemplo, o de autoria de Darroz e Wannmacher (2015), no qual os pesquisadores identificaram melhora no processo ensino-aprendizagem e reflexão sobre a prática docente em projetos Pibid/Física em instituições acadêmicas de licenciatura no Rio Grande do Sul. Em outro trabalho, as autoras Albuquerque, Frison e Porto (2014) afirmam que a melhora na formação inicial docente de uma acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, não limitava-se apenas pelas teorias oferecidas pelo Programa, e sim pelo fato dos bolsistas estarem trabalhando em sala de aula juntamente com a professora titular da turma, vivenciando o dia a dia da escola e colocando em prática a teoria que foi estudada. Fetzner e Souza (2012), que analisaram o impacto do Pibid na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) também observaram que, com diferentes aproximações entre o espaço de formação na universidade e o espaço de formação na escola, todos os bolsistas têm indicado o Pibid como espaço de formação docente e como espaço de ampliação das aprendizagens dessa profissão.

Dentre os bolsistas, há quem não pretenda seguir na carreira docente, mas todos concordam que o Pibid foi essencial em suas formações e, por terem participado do Programa, sentem-se mais bem preparados para iniciar na carreira docente, se necessário. Neste sentido, é importante destacar o funcionamento e desenvolvimento do subprojeto Ciências Biológicas, que contribuiu diretamente na melhora da formação docente dos bolsistas.

## 4 Conclusão

Entendendo-se que o lugar de formação de professores, por excelência, é a escola, o Pibid contribui por elevar a qualidade da formação de novos docentes justamente por permitir a diversificação dos modelos e das práticas, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico que passam pela experimentação, pela inovação e pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico (NÓVOA, 2006).

Neste sentido, os dados obtidos com esta pesquisa permitem concluir que os licenciandos em Ciências Biológicas que participam deste subprojeto de iniciação à docência vivenciam situações que promovem uma melhor formação docente inicial, principalmente conseguirem conciliar a teoria do meio acadêmico e a prática docente realizada nas escolas. Com a análise dos relatos, é possível notar que o fato de os alunos elaborarem, aplicarem e avaliarem suas próprias atividades resulta na capacidade de refletir sobre sua prática e, partilhar tais experiências com demais colegas, cria uma reflexão coletiva com todos os envolvidos neste processo de ensinar e aprender.

Tal postura proporciona aos alunos bolsistas a construção de um olhar investigativo, tornando-os pesquisadores da sua prática e contribuindo desta maneira para uma melhor formação. Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006) enfatizam que:

[...] a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, p. 22).

O Pibid vem contribuindo com a formação de novos professores por incentivar a articulação entre teoria e prática, proporcionando espaços para leituras, discussões de textos, apresentação de trabalhos e seminários, ao mesmo tempo que incentiva ações práticas que ocorrem durante os estágios desenvolvidos nas escolas de Ensino Básico. Além, também, de diminuir o distanciamento entre a universidade e a escola de Ensino Básico, aproximando os bolsistas do cotidiano escolar, do pensamento crítico-reflexivo, das práticas formativas, e da compreensão do campo educacional.

Nos relatos das supervisoras, é possível notar que o Programa promove também progressos na formação contínua dos professores das escolas parceiras, e, sobretudo, nas aprendizagens dos alunos dessas escolas. Fato que é confirmado quando se analisa as respostas dadas por estes alunos nos questionários da pesquisa.

Muito embora haja questionamentos e também a necessidade, muitas vezes, de ajustes, o Programa tem proporcionado uma transformação na realidade escolar e na formação docente.

## Referências

ALBUQUERQUE, M. P.; FRISON, L. M. B.; PORTO, G. C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 73–86. jan./abr. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 abr. 2017.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112–129. jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Marli André: entrevista* [01 out. 2013]. Entrevistadora: Bruna Nicolielo. São Paulo: Nova Escola. Entrevista concedida à Associação Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 35–49, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000400004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

CALDEIRA, A. M. A.; ARAUJO, E. S. N. N. (Org.). *Introdução à Didática da Biologia*. São Paulo: Escrituras, 2009. 250 p. v. 1.

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013*. Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em 11 nov. 2017.

DANIEL, L. A. *O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, jul./set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Dez. 2016.

FOCETOLA, P. B. M. et al. Os jogos educacionais de cartas como estratégia de ensino em Química. *Química Nova Escola*, v. 34, n. 4, p. 248–255, nov. 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: FCC, 2014. Relatório de Pesquisa.

FURLONG, J. et al. *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press, 2000.

GARCIA, C. M. Estrutura conceitual da formação de professores. In: \_\_\_\_\_. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1999. cap. 1, p. 17–68.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33–46, fev. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 01 maio 2016.

\_\_\_\_\_; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. Políticas docentes em estados e municípios: o que dizem os estudos de campo? *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. In: *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011. p. 177–217.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de Ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 247–260, 2003.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 41–49, mayo/ago. 2006.

MARIANO, A. L. S. *A Construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe*. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3. p. 355–384, jul./set. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000300016&lng=en&nrm=iso&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300016&lng=en&nrm=iso&lng=pt)>. Acesso em: 07 abr. 2017.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO, 2006. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2017.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1–16, 2008. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. 249 p. Relatório de pesquisa.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 29, p. 251–269, jul./dez. 2009. [script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000300010&lng=en&nrm=iso](http://script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 dez. 2016.

TEITEL, L. *The professional development schools handbook: starting, sustaining and assessing partnership that improve student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 13, n. 1, p. 27–41, abr. 2009.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, v. 54, n. 2, p. 143–178, jun. 1984.

**Submissão em:** 07-04-2017

**Aprovação em:** 20-09-2017