

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID BIOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA PARA A
FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E
BIOLOGIA

PEDRO HENRIQUE PARADA FERRARI

Uberlândia-MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F375c Ferrari, Pedro Henrique Parada, 1989-

2015 Contribuições do PIBID biologia da Universidade Federal de Uberlândia para a discussão do trabalho docente / Pedro Henrique Parada Ferrari. - 2015.

111 f.

Orientadora: Daniela Franco Carvalho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil) - Teses. 3. Socialismo - Teses. 4. Professores - Atividades políticas - Teses. I. Carvalho, Daniela Franco. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID BIOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA PARA A
FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E
BIOLOGIA

PEDRO HENRIQUE PARADA FERRARI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho

Uberlândia-MG

2015

*À educadora mais bela,
Yolanda Fernandes Parada.
Jamais te esquecerei!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Maricema Fernandes Parada Ferrari, Gildo Ferrari Filho, Gabriela Parada Ferrari, Fabiano Villagran Vismara e Cícera Francisca de Oliveira por todo apoio à minha carreira e pela convivência que tanto amo.

À minha orientadora Daniela Franco Carvalho, agradeço por toda autonomia que sempre me possibilitou, permitindo que minha caminhada fosse guiada pela necessidade dos meus pensamentos. Muito obrigado pela convivência respeitosa nesses últimos anos e pelas doces palavras em nossas constantes reuniões.

Ao meu companheiro Gabriel Palafox, que gentilmente me acolheu em um momento de muitas inquietações. Sua forma de olhar o próximo me faz ter, ainda mais, determinação em construir um mundo onde as pessoas não sejam coisas. Respeito-te profundamente e vejo em suas atitudes e palavras um homem que faz dos minutos de seus dias a mudança que deseja ao mundo.

Ao professor Armindo Quillici Neto, agradeço a postura como profissional, nossa curta convivência instigou profundamente minhas reflexões. Sou grato por sua paciência em sala de aula e pelo respeito que possui ao processo educativo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, aos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial a James Madson, que incansavelmente me auxiliou nesses dois anos, bem como a todos os funcionários da limpeza, da segurança, professores e gestores da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos professores presentes na banca de qualificação e de defesa, pelo aceite imediato e por toda contribuição à minha inconclusa formação.

À professora Renata Carmo de Oliveira, por sua incansável presteza, à professora Fernanda Helena Nogueira-Ferreira, por abrir as portas do PIBID com tanta sutileza, aos membros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, agradeço por toda disposição e respeito que dedicaram aos nossos encontros.

Registro aqui meus agradecimentos a Ivo Lelis Ribeiro e Arthur da Cruz Silva, pela fundamental importância que possuem em minha vida pessoal e profissional, ciente de que a palavra amigo é insuficiente para nossas relações. À Priscilla Andrade Teles, agradeço por um passado de intensa humanização e uma relação futura de profunda admiração. A Joel Dias Silva, agradeço toda parceria e seu empenho nas noites paulistanas.

À professora, orientadora, orientanda e amiga Danielle Martins Rezende, agradeço cada minuto de nossas longas conversas, estudos coletivos e debates travados pelas madrugadas regadas à Marx e Engels. Você foi fundamental no amadurecimento dessa pesquisa. Ressalto que nossa jornada iniciou-se banhada a risadas em estradas escuras de Minas Gerais, rumo a um curso de formação política, mediante caronas nos mais variados estilos de caminhões. Do caminhão “Priscila”, do caminhoneiro Edegilson, com passagem pela carona iluminada de Geraldo, “o divino”, para o mundo. Muito obrigado por tudo que tem feito por mim.

Às companheiras e professoras Jovânia Gonçalves Teixeira e Ludimila Lemes Moura, agradeço pelas calorosas recepções em Uberlândia, pelas maduras conversas e por toda loucura vivida. Amo vocês duas.

*“Quando os trabalhadores perderem a paciência
Depois de dez anos sem uso, por pura obsolescência
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:
‘declaro vaga a presidência’!”*
(IASI, 2011).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Educação: Ciências e Matemática. A mesma teve como objetivo investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Biologia da UFU para a formação política do professor de Ciências e Biologia. A pesquisa é comprometida com a perspectiva materialista-histórico-dialética que norteia epistemologicamente este estudo e que utiliza como procedimentos técnicos para coleta de dados: análise documental da portaria n.096 de julho de 2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), caráter bibliográfico – estado da arte por meio de levantamento de produções sobre o PIBID e entrevistas com pibidianos do subprojeto Biologia – UFU. As contradições foram levantadas no mapeamento textual e agrupadas em categorias para elaboração da síntese das ideias, contextualizando-as à teoria. Do ponto de vista operacional, a Análise de conteúdo, mais especificamente a análise temática, alicerçou a organização dos dados, desdobrando-se em três etapas, posteriores às representações dos entrevistados: pré-análise, exploração do material e por fim o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Considera-se, portanto, que o PIBID – Biologia/UFU evidencia um potencial de catalisar debates coletivos sobre a profissão docente, entretanto revela uma fragilidade na formação sócio-política dos pibidianos. Grande parte das discussões e debates do programa continua sendo reproduzida sem abordar o sistema produtivo, diante de uma formação apoiada na instrumentalização da prática docente que objetiva melhorias no processo de ensino-aprendizagem, porém desconectado da realidade histórica. É possível notar que o pibidiano é formado para a aceitação das condições de trabalho do professorado, um exercício em constante processo de precarização. Entretanto, os licenciandos são instrumentalizados para ter como função a reprodução dos conteúdos necessários à (de)formação de novos indivíduos. A ausência de estudos que perpassem as inúmeras vertentes do ser professor, na formação do pibidiano, impossibilita a compreensão da morfologia do trabalho e termina por formar trabalhadores unilaterais, que reduzem o exercício docente a apenas atuar em sala de aula. A formação do professor é prioritariamente compreendida no acúmulo de técnicas de ensino, propostas de aulas inovadoras e constante adequação tecnológica, gerando um falso sentimento de que a educação está sendo colocada em uma perspectiva transformadora. Os pibidianos não assumem correntes filosóficas, mantendo suas práticas ancoradas a um ecletismo epistêmico, o que os afasta da compreensão política de sua própria formação. A inserção do pibidiano no ambiente escolar potencializa o vislumbre das contradições no mundo do trabalho, todavia as experiências escolares não garantem uma formação que articule o todo e as partes, e as partes do todo. O PIBID mostra-se um projeto com potencial de maturação reflexiva referente ao trabalho docente por adentrar o espaço escolar e inserir os licenciandos, ainda que de maneira fragmentada, no universo do trabalho. Um programa de iniciação ao mundo do labor não pode se isentar de apresentar efetivamente todas as dificuldades e perspectivas desse mesmo trabalho, aliado a uma compreensão sócio-histórica de como os docentes se inserem nas instituições e suas possibilidades de posicionamento e enfrentamento diante das facetas do capital. Tal compreensão só pode ser construída através de um estudo norteado, para que essa formação seja devidamente estruturada, exposta, evidenciando o lado pelo qual o programa irá optar: o dos explorados ou o dos exploradores. Em minha concepção, não é possível falar de escola sem falar de formas de entendimento do mundo – elemento que configura as posições históricas da sociedade. Dessa maneira, a escola, os estudantes e os professores em formação estão imersos no cenário social.

Palavras chave: PIBID, formação política, representações docente, licenciandos, marxismo.

ABSTRACT

This work, was carried out in the Graduation in Education Program of the Uberlândia Federal University. It aims to investigate the contributions of the Introduction to Biology Teaching - Scholarship Institutional Program for the political formation of Biology teacher. The research is committed to the Materialistic-historic-dialectic perspective which guides epistemologically this study and makes use of technical procedures for the collection of data: Documental analysis, state of art about PIBID's articles and interviews with. Contradictions were aised in the textual mapping and grouped in categories for the preparation of the synthesis of ideas, contextualizing them to the theory. The analysis involved three steps after the collection of interviews data: pre-analysis, exploration of material and interpretation. The PIBID program has a potential to catalyze group debates about the teaching profession, but shows weakness on the sociopolitical fellows formation of the pibidianos. Much of the program of discussion and debate continues playing without addressing the productive system, towards a formation based on the instrumentalization of the teaching practice that aims to improve the teaching-learning process disconnected from the history of the reality. It is possible to notice that the fellows are formed to accept the working conditions of the teaching profession, an exercise in a constant precarization process. Nevertheless, the fellows received instructions to have the function of play contents to the formation of students. The absence of studies in the several areas of the teacher development makes it impossible to understand the morphology of the work and ends up forming disabled and unilateral professionals, which transforms the job of a professor as a mere classroom acting. The formation of a teacher is mainly understood as the accumulation of teaching techniques, proposal of innovative lessons, and constant updating with new technologies, causing a false sensation that education is being put in a transforming perspective. The fellows do not adhere to a philosophical framework, keeping their practices anchored to an epistemic eclecticism, what keeps them away from a political understanding of own formation. The inclusion of the fellows in the school environment empowers the glimpse of the contradictions in the world of work. However, the school experiences do not guarantee an education that articulates the whole and the parts, and the parts of the whole in the teacher development. The PIBID is a project with potential for reflexive maturation concerning the teacher's work because it penetrates the school environment and inserts the fellows there, even partly, into the world work.

Keywords: PIBID, policy formation, teacher representations, undergraduates, marxism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	31
PROCEDIMENTOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA	34
CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	36
ESTADO DA ARTE.....	38
ENSINO-APRENDIZAGEM.....	39
FORMAÇÃO DO PROFESSOR	42
TECNOLOGIAS	45
O CENÁRIO	46
AS REPRESENTAÇÕES DOS PIBIDIANOS	49
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	57
LIMITAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO	64
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	70
ESPECIFICIDADES PIBID-BIOLOGIA/UFU	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS.....	86

INTRODUÇÃO

Ao término do mês de julho do ano de 2012, encerrei minha graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e iniciei, em agosto do mesmo ano, minha trajetória na rede pública de ensino ao assumir o cargo de Professor da Educação Básica II no município de Santana de Parnaíba – SP.

Durante a vivência de aproximadamente um ano nesse cargo público, sucederam-me inúmeras reflexões acerca do processo formativo do professor de Ciências e Biologia, no que tange as situações que a escola nos oportuniza vivenciar em relação a problemas sociais presenciados em nosso dia a dia, tais como violência, tráfico de drogas, indisciplina, evasão escolar, subnutrição, falta de frequência estudantil, entre outros. Diante de toda essa complexidade do ambiente escolar, me questionava sobre o papel do professor frente a problemas tão profundos, conseqüentemente surgiram indagações sobre qual seria o melhor caminho para a formação de professores.

Nesse intenso ano de experiências, questionei-me se a formação inicial de professores, exercida pelos cursos de licenciatura, seus estágios escolares e por especificamente um programa de formação de professores desenvolvido para licenciandos de Instituições de Educação Superior, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – por tê-lo vivenciado enquanto estudante de graduação – respondiam às exigências reais do mundo do trabalho.

O questionamento se fez muito presente em meu cotidiano, por ter vivenciado inúmeras situações na escola que me exigiram atitudes e posicionamentos que estivessem em consonância com minha forma de enxergar o mundo. Interpreto algumas situações como espantos ou choques, que contiveram elementos capazes de me incomodar o suficiente para canalizar minhas reflexões às raízes do vivenciado. Tais vivências tiveram ampla

responsabilidade de me despertar à necessidade de compreensão mais profunda do processo de formação de professores.

Ao reviver minhas experiências no exercício da escrita, deparei-me com contradições que emergiram das fissuras de situações corriqueiras. Percebi através de meus avanços reflexivos nesses momentos contraditórios, a essência dialética da própria vida, da própria realidade. Na obra “A dialética da natureza” (ENGELS, 1976), o autor descreve alguns princípios gerais ou características da dialética, e como quarto princípio – unidade e luta dos contrários – Engels expõe que a contradição é a essência da dialética, sendo os elementos contraditórios coexistentes em uma realidade estruturada, e conclui que a existência dos contrários não configura-se como um absurdo lógico, pois ela se fundamenta no real. Segundo Gritti,

A tentativa de aproximação e apreensão do real requer uma análise dialética e histórica para atingir um nível explicativo da realidade. (...) A realidade é um todo que se constrói e, para apreendê-la, é preciso ter a compreensão de sua dinamicidade, que constitui ou que resulta de um conjunto de elementos e sujeitos que não poderão ser relegados ao esquecimento por parte do pesquisador (GRITTI, 2008, p. 17).

Durante esse processo de reflexão, evidencio os momentos de espanto enquanto situações reais consistentes, que propiciaram o surgimento de perguntas no experimentar do cotidiano escolar.

A chegada a Fundação Bradesco

Em 1995, fui matriculado em uma escola chamada “Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Embaixador Assis Chateaubriand”, popularmente conhecida como Fundação Bradesco, sediada na grande São Paulo, mais precisamente na cidade de Osasco – SP. É a partir deste ano, em pleno pré II, que inicio análises mais sensíveis de minhas recordações escolares.

Recordo, como se fosse hoje, de uma imensa escadaria, que dava acesso ao pátio central da escola. Descíamos em direção ao saguão na companhia da inspetora Carmem, uma mulher de aproximadamente um metro e setenta, ruiva, de cabelos curtos, que demonstrava extrema braveza em sua face. Ao descer a referida escadaria, deparei-me com muitas crianças, que surpreendentemente estavam sentadas em “fila indiana” no citado pátio. Sentei-me em uma das filas, logo atrás da última criança que se encontrava na linha humana que ali se formava, linha esta que se iniciava com a letra “D” colada no chão em um sulfite, ou seja, me direcionei para a turma do pré II-D.

O medo e a impessoalidade com que todos se tratavam me marcaram negativamente, a falta de cuidado e/ou atenção para com os estudantes que ali estavam me assustou, pois vinha de uma escola de pequena expressão numérica que mantinha certa proximidade com os jovens que ali estudavam. Esse primeiro sentimento de desconforto me sinalizou a descontinuidade ou as fissuras que o modelo hegemônico de educação nos expõe. Diante da concepção freireana, a descrição da educação “bancária” nos evidencia o princípio da falta de diálogo aliado à ensurdecadora cultura do silêncio¹.

Na linha de produção

A rotina da escola Fundação Bradesco mesclava-se à rotina da instituição bancária, alguns prédios da escola eram misturados com andares reservados às funções do banco. Noventa por cento de todos os estudantes era filho de funcionários do Bradesco, e grande parte dos mesmos havia nascido na Cidade de Deus, ou seja, a escola consistia em uma cidade, município este que funcionava paralelo à cidade de Osasco, possuindo

¹ De acordo com Freire (2005, p. 67) “na concepção ‘bancária’, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição”.

maternidade, escola, museus, clube, entre outros espaços. Uma de minhas maiores inquietações era o fato de sermos educados para um futuro a ser trilhado dentro do banco. Realizávamos inúmeras discussões em nossas aulas, mas pouquíssimas destas nos mostrava um horizonte além de um caixa eletrônico e um conjunto de prédios que era desejado por muitos, por ser a sede da diretoria da instituição financeira. Notei, desde muito criança, a aproximação da escola à linha produtiva do capital, evidentemente que com uma maturidade amplamente despida de ideário político, diante das condições experienciadas na época.

Vivia-se a grande ilusão, estimulada por muitos dos nossos docentes, de ingressar na carreira bancária e passar o resto de nossos dias sonhando em estar nos cargos mais altos da diretoria executiva do banco. Ascensão evidentemente engessada pelo sistema de organização social, diante da concentração da riqueza ser relegada àqueles possuidores dos meios de produção².

Cresci entendendo o processo educativo como vertente ao acesso para o mercado de trabalho. Mercado este que invadia precocemente o contexto escolar, pois não eram novidades as chances de ingressarmos como “aprendizes” na linha produtiva bancária. Não que a oportunidade de trabalho seja pejorativa, inclusive é evidente a existência de uma lacuna que debata o universo do trabalho em nossa formação, que não seja de modelo capitalista de labor, mas o dia a dia escolar era misturado com o mercado de trabalho, nos incentivando a uma extrema competição. Outras formas de organização do pensamento não chegavam à escola. A mesma mostrava-se blindada a outras propostas, pela simples naturalização do universo capitalista, sedimentado no terreno fértil do mundo do crédito, travestido de escola³.

² Segundo Débora Villetti Zuck (2013, p.17) “o capitalismo não pode ser melhorado, arrumado, ou justo, pois a riqueza é resultado da exploração do trabalho, sendo produzida coletivamente e apropriada privadamente”.

³ Nas palavras de Gadotti (1997, p.74) “a educação burguesa tem por finalidade a ocultação da realidade em transformação, pois seu projeto de sociedade é conservador e se utiliza da educação para legitimar e perpetuar os seus privilégios de classe”.

Estímulo cotidiano

Apesar da falta de estímulo da engrenagem escolar a outras formas de viver a escola, estive sempre atento em aulas que eram ministradas por professores que inseriam, ainda que pontualmente, comportamentos destoantes do cerceamento ao aluno. Surgiu então, devido à presença de alguns profissionais, o sonho de poder estar no papel de quem muito critiquei. Sinalizo nesta passagem o inicial desejo de me tornar professor.

Devido aos docentes que desenvolveram atividades que fugiram da pedagogia bancária, me interessei por uma área da Geografia, a geografia política e pela disciplina de Biologia, ambas as matérias ofertadas por professores que tinham como principal característica não apoiarem-se no autoritarismo, permitindo inicial inserção e participação dos estudantes.

O curto tempo vivido nessas aulas acirrava ainda mais a contradição da escola. Os professores que mostravam sensibilidade para com os estudantes, além de estimularem reflexões que contribuíram expressivamente à maturação de ideias contra hegemônicas, foram determinantes para amadurecer a compreensão de que a construção da escola se dava pela evidente disputa dos objetivos com que cada educador enxergava para a instituição educacional.

Visões de mundo

No final do ano de 2006, me formei na educação básica. Com uma ideia em cogitação, tentei ingressar no curso de Ciências Biológicas na Universidade de São Paulo, mas com minha pouca bagagem conteudista, diante de minha trajetória em uma escola que não visava à formação para o vestibular, não concretizei a pretensão. Matriculei-me então em um cursinho pré-vestibular particular, também em Osasco – SP.

No decorrer do ano de 2007, aprofundei-me em conteúdos das diversas áreas escolares, entretanto, mesmo em uma rotina amplamente memorizativa e pouco criativa, o acompanhamento da leitura de mundo através de diferentes olhares, me estimulava a enxergar contradições presentes em tudo o que observava. Tive contato com professores politizados e com opiniões intensamente antagônicas.

Recordo-me de uma aula ministrada por dois professores ao mesmo tempo, um professor de geografia política e uma docente de geografia física. As posições políticas dos professores evidenciavam um distanciamento expressivo, mesmo que naquele momento eu não possuísse maturidade política para a compreensão da totalidade dos posicionamentos políticos expressados pelos dois docentes. O professor defendia uma visão centrada no recurso econômico, enquanto a professora focava a reflexão na relação homem-natureza. A vivência cotidiana desses reduzidos momentos de percepção de uma realidade em embate, em discordância, me fez enxergar cada vez mais o movimento contraditório na construção dos fatos.

Protagonizando estímulos

Minha história em Uberlândia – MG inicia-se juntamente com experiências no Diretório Acadêmico Charles Darwin (D.A.C.D.), entidade esta representativa do curso de bacharelado e licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia. Comecei, em meu primeiro período, segundo semestre de 2008, a frequentar reuniões do D.A., no decorrer da chapa “Inovação”.

Foi na sala do Diretório Acadêmico, de aproximadamente 35 metros quadrados, que minha opção profissional consolidou-se: ser professor, estudar e pesquisar o processo educacional. Mas este pequeno ambiente cheio de ideais não me trouxe respostas. Seu

principal papel foi gerar inúmeras perguntas e, conseqüentemente, muito estímulo de estudo, estímulo esse protagonizado pelos próprios estudantes que ali aproximavam-se, pois pude compreender que a construção do conhecimento se dá de maneira coletiva.

Discutir as formas de organização da sociedade, repensar o processo educativo vivido, entre outras temáticas, em conjunto com funções e responsabilidades enquanto membro do D.A.C.D., nas primeiras gestões, trouxe-me pouco a pouco caminhos de estudo, aprofundamento intelectual, sensibilidade e tato para com o diálogo. Acredito ter sido uma das experiências mais intensas no meu processo educativo e, principalmente, considero a vivência no movimento estudantil, o meu mergulho para o inconcluso processo de formação política.

Limpeza política

Outro caminho que me projetou a inúmeros momentos de reflexões foi a procura constante por espaços que trabalhassem mais especificamente com a formação do professor, além do D.A., pois a graduação em si debruçava-se mais na perspectiva formativa do bacharel em Biologia, apesar de tratar-se de um curso integrado, com bacharelado e licenciatura.

Após orientar-me pelas normas do processo seletivo no qual me inscrevi e ser aprovado no mesmo, iniciei então minha relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, mais especificamente com o PIBID Biologia, ingressando em março de 2010. Sempre enxerguei no mesmo um rico potencial de formação, por compreender o PIBID como um espaço coletivo de trabalhadores em gênese, porém as inquietações estavam presentes.

Na perspectiva de formação para profissionalização do licenciando, muitos temas podem ser abordados com vasta orientação epistêmica, nesse sentido, sentia que o PIBID

apenas nos colocava a condição de instrumentalização de uma prática determinada sob um modelo de trabalho capitalista, não posicionando objetivamente sua escolha epistemológica. A instrumentalização para o ser professor ausentava-se de um debate aprofundado sobre o trabalho em si, sobre as formas de trabalho já desenvolvidas na história da humanidade, ou seja, tomávamos um determinado tipo de trabalho como pré-requisito do ser professor. Trabalho esse que agrega problemáticas, além de constante adaptabilidade à precarização do trabalho docente.

O PIBID muitas vezes delineava caminhos para a naturalização das negativas condições de trabalho docente, aliado a uma ideia de adaptabilidade constante, a qual o professor deve ter, apreender, e consequentemente, em muitos momentos, a ideia sintonizada era a de aceitação, de validação de um trabalho precário e em constante processo de precarização. Essa situação me angustiava, sentia falta da exteriorização da necessidade de transformação, do entender que o trabalho é modificado historicamente, mas que pode ser também transformado para rumos que se oponham aos interesses capitalistas. Navegar apenas no treinamento de licenciandos para a resolução de problemas exclusivos do âmbito do entendimento de conteúdos (ensino-aprendizagem), escondia o mundo político que perpassa a escola, a formação de professores e o trabalho. Logo, a maior das minhas angústias perpassou exatamente pela limpeza política que existia nos espaços vividos no programa.

Iniciação ao mundo do trabalho

Permaneci no PIBID por um ano e terminei minha graduação, em meados do ano de 2012. Antes de finalizar a graduação, prestei um concurso público para o cargo de professor da educação básica (PEB II) no município de Santana de Parnaíba – São Paulo e fui

aprovado. Assumi o cargo em agosto de 2012 e foi nesse ano que se deu minha iniciação ao mundo do trabalho⁴ docente.

Após atribuição das aulas na Secretaria de Educação do município de Santana de Parnaíba – SP constatei o endereço da unidade escolar selecionada e então a realidade veio à tona. A escola localiza-se na favela da Poupança, contraditoriamente na Rua Fartura, 1001, que de fartura não havia nada além da miséria. Comunidade movimentada, muitos trabalhadores correndo, crianças por toda a parte, muitas quitandas, mercadinhos, além de muito lixo nos terrenos entre os barracos. A escola localizava-se no ponto mais alto do morro, de frente para o campo de futebol, palco de muito lazer do time da comunidade. Subi as escadas cheias de lama seca da escola, deparei-me com as grades da secretaria, me apresentei à secretária e após a abertura dos cadeados, sentei-me no pátio a espera da diretora. Alguns pontos me chamaram a atenção, um deles foi a sujeira das paredes da escola, além da tristeza que os espaços exalavam.

A culpabilização do indivíduo

Em meu primeiro dia de trabalho, a diretora me chamou na sala dos professores e apresentou-me à professora temporária de Ciências, que sairia da rede de professores com a chegada dos recém-concursados, no caso eu.

A situação não foi muito prazerosa, a conversa com a professora se fez fria, um tanto ofensiva e de poucas palavras. Sentávamos na sala de professores, um de frente ao outro, a professora abriu seu armário, retirou todos seus diários e entregou-me. Foi nesse

⁴ Na perspectiva do materialismo histórico dialético, Marx apresenta o trabalho, por um lado, como auto-gênese humana, mediante relação recíproca com a natureza, que faz do homem não apenas um ser natural, objetivo, mas um ser natural humano, um ser para si próprio, um ser universal, genérico. Desse modo, afirma-se que o trabalho distingue o homem do animal. Tal hipótese é explicitamente exposta em “A Ideologia Alemã”, quando Marx assevera que a distinção entre os homens e os animais só começa a existir quando aqueles iniciam a produção dos seus meios de vida. Por outro lado, Marx também apresenta o trabalho como elemento de subordinação ao capital, como trabalho estranhado, de sacrifício e mortificação do homem, cuja expressão máxima se revela na perda dos objetos trabalhos e no próprio ato da produção, no qual o homem se sente fora de si, subtraído (OLIVEIRA, 2010).

instante que entendi, empiricamente, o que é a disputa pelo trabalho no sistema capitalista e o que ela exterioriza nos envolvidos quando nos colocamos em disputa por uma única vaga, uma única fonte de renda. A luta pelo emprego nos expôs um contra o outro, e o curto diálogo se findou com a entrega dos diários escolares e uma frase marcante no início da minha carreira: “agora o problema é seu”. Frase que evidencia que a sociedade civil é o palco da luta classista, por apresentar-se como base material da sociedade.

Entrando em sala

O sinal tocou e direcionei-me às salas de aula, o pátio estava lotado de crianças e adolescentes, outro fato me chamou a atenção: as crianças tinham rostos envelhecidos, muitas pela sujeira das faces e pela imundice dos uniformes, além de serem marcados pelo dia a dia sofrido das ruas e da miséria da vida naquele contexto. Virei à esquerda e ingressei no corredor que dava acesso às salas, obviamente tal acesso às salas, intituladas salas de aula, era separado do pátio por um portão de ferro com um grande cadeado. Sinto a necessidade de pontuar que com o passar das semanas, as salas ou salas se fizeram acolhedoras, pois assim se fazia necessário ser e o calor das crianças assim se fez presente. O corredor era extenso e as salas distribuídas por toda essa extensão, mas o mesmo pareceu-me muito maior do que realmente era, pois estava lotado de crianças que corriam de um lado para o outro, crianças de salas diferentes agrediam outras nas portas de cada sala e corriam para suas salas, brincadeira essa que muito os alegrava. Os professores foram assumindo suas salas e a gritaria começou a se calar. Entrei em uma delas, diga-se de passagem, no sexto ano A, e o silêncio se fez presente.

A primeira sensação captada por meus órgãos foi a chegada de um cheiro forte, mistura de sujeira com suor acumulado no corpo. Talvez a leitura desse parágrafo possa se dar com certo incômodo, e realmente se fez na empiria dos fatos, mas jamais foi regada por mim

a nojo ou qualquer tipo de sentimento de repulsão. O cheiro de fezes, de urina e suor impregnado nos uniformes evidenciava cada dia mais as contradições dessa sociedade. A janela se mantinha fechada e muitas das crianças sorriam suadas pelo início de mais um dia na escola. O sol já dominava a sala, as cortinas não o impediam de queimar nossas peles e os ventiladores, instalados acima da lousa, direcionados aos estudantes, não funcionavam, conseqüentemente, suávamos muito.

O sinal do recreio tocou e outra cena se fez marcante, os jovens saíram correndo para o corredor, a fim de chegarem logo ao pátio, alguns alunos mais velhos iniciaram uma correria mesclada a uma gritaria, e um deles escalou a grade do fim da galeria e virou a câmara para a parede. Meses depois compreendi, na prática, que a escola também é ponto de passagem de drogas, aliás, um mercado muito intenso.

O ecletismo pedagógico

Aproximei-me de alguns outros funcionários, principalmente da professora de Artes, do professor de História, do de Matemática e do professor adjunto. Todos com ampla experiência, com carreiras extensas, e a partir daí, consegui notar, ainda com pouca nitidez, que a prática docente é guiada por inúmeras correntes pedagógicas, porém pela ausência de maturidade intelectual, eu ainda não compreendia as raízes epistemológicas que norteavam nossas práticas.

Um fato me incomodava veementemente. As reuniões pedagógicas, lideradas pela coordenadora da escola, contribuía para uma confusão e mescla de diferentes correntes pedagógicas em atividades práticas e nos discursos. O construtivismo, a pedagogia empreendedora, a pedagogia do amor, a pedagogia popular e os resquícios de uma pedagogia histórico-crítica, entre outras, eram utilizadas como ferramentas de aprendizagem e nada mais, ou seja, as linhas de raciocínio dos professores não eram sintonizadas em um arcabouço

pedagógico sinérgico ao objetivo educacional da tendência desenvolvida. Dessa forma, realizando uma higienização política das pedagogias, como se as mesmas não tivessem vinculadas a uma visão determinada de mundo. Assim, a escola mantinha sua linhagem conservadora, mesmo possuindo atividades pontuais que traziam algumas reflexões, porém tão pontuais que eram incapazes de atingirem o pátio escolar, ou a quadra de esportes, quanto mais transbordar para as vielas da comunidade da Poupança.

Nesse período, ressalto que muitos autores confundiam minha mente nos debates travados na escola, dos mais conservadores aos mais revolucionários, fazendo-me não conseguir ter clareza sobre a existência de um universo intitulado epistemologia, que só vim a conhecer no ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da UFU.

“Em cada favelado, um universo em crise”⁵

As reuniões coletivas aconteciam na sala pedagógica, com todos os professores PEB-II, além da coordenadora e algumas vezes a presença da diretora da unidade. Uma das reuniões foi iniciada com um ponto de pauta que debatia casos de jovens possuidores de situações delicadas na escola com intuito de compreendê-las e adaptar as melhores estratégias ao processo de ensino dos mesmos. Um caso que me causou extremo choque foi a situação de uma jovem do sexto ano, menina de olhar sereno, quieta e muito cordial com todos os professores. A estudante havia sido violentada sexualmente pelo pai durante alguns anos de sua vida, além de morar com a mãe, a irmã e seu pai, dividia o mesmo teto com seu irmão sobrinho, pois o pai havia engravidado uma das filhas e todos conviviam como se nada tivesse acontecido. Era muito comum naquela favela o crescimento e envelhecimento na própria comunidade, a história das famílias limitava-se à própria comunidade, a grande maioria não frequentava outros lugares, trabalhava por perto, mantinha amizades da própria sala de aula,

⁵ Trecho da música “Da ponte pra cá” do compositor Mano Brown.

além de ser muito comum algumas famílias adotarem filhos de outras, por incapacidade financeira das primeiras de criá-los.

A descrição da situação de um outro jovem me marcou – comportamento explosivo e olhar alegre, filho de mãe alcoólatra e pai carroceiro, irmão de mais duas crianças mais novas que também estudavam no Colégio Municipal Educador Paulo Freire. Sua responsável foi autorizada pela diretora da escola a tomar café da manhã todos os dias com seus filhos, devido à falta de alimentos em casa e, não fantasiemos a situação, nosso café da manhã era nada mais nada menos que café e bolachas. Outra necessária observação era o fato de que todos os três filhos exalavam mau cheiro, pois raramente se banhavam e por morarem em um barraco sobre o córrego em putrefação que cortava a favela. Gostava muito dele, era simpático, arteiro – muitas vezes tive que buscá-lo na quadra ou no pátio para que pudesse assistir à minha aula – e sempre vinha me cumprimentar quando me via nos corredores, e foi em um de seus sorrisos que articulei alguns problemas de sua constante saída de sala por alegar dores de cabeça. O menino tinha poucos dentes na boca, quedas causadas claramente por falta de acompanhamento odontológico. Aquilo me machucou muito, e pude compreender que suas dores de dente irradiavam para fortes dores de cabeça.

Muitas vezes sentia-me vivendo em séculos passados. Em uma excursão organizada pela escola em anos anteriores, as inspetoras conversaram com a mãe do jovem citado acima, solicitando a responsável a permissão de dar um banho nas irmãs do estudante, pois havia muitas feridas na pele das mesmas, e veementemente a mãe proibiu a ação justificando que o excesso de banho fazia mal à pele das crianças.

Saindo do sexto ano, limitarei a mais um caso, o de um jovem de aproximadamente 11 anos de idade que tinha como função entregar drogas na comunidade. Talvez um dos estudantes menos frequentes da escola, aparecia raramente em minhas aulas, mas quando aparecia não tinha nenhum vínculo comigo, chegamos a conversar algumas

vezes, mas sua presença apenas garantia sua vaga na escola, creio que dessa forma sua família se via livre das cobranças da assistente social do município. Seu caso é bem complexo pelo fato de que o histórico do menino era descrito como a única fonte de renda da casa, ou seja, uma criança de 11 anos, com o dinheiro do tráfico de drogas sustentava seu lar.

A situação realmente não é motivadora, mas o cotidiano escolar é palco de inquietações, e com o amadurecimento diário e aprofundamento analítico das situações, aliados à leituras comprometidas com o entendimento conjuntural, desvela-se a necessidade dos educadores, ali presentes, ajustarem suas lentes e notar que os problemas escolares estão intimamente relacionados às mazelas do capital.

O conselho de classe

O fim do semestre se aproximava e a circulação de estudantes já diminuía, e então chegava o momento do conselho de classe. Cada professor com seus diários em mãos acompanhava atentamente situação por situação de todos os estudantes. Apresentava-se o nome do jovem que havia mantido notas abaixo da média e, assim, cada professor manifestava a situação da criança em sua disciplina, iniciando a partir do sexto ano A, até o nono ano B, de forma sequencial. Eram muitos casos de recuperação e, no início do ano, havia sido decidido que a recuperação não seria mais paralela, tomaria forma de uma semana de recuperação no final do ano, com aplicações de atividades avaliativas de todas as disciplinas nas quais o estudante havia sido retido.

Esse primeiro momento do conselho de classe teve por finalidade peneirar quais estudantes haviam ficado para recuperação, objetivando, dessa forma, organizar a semana de recuperação. Muitas crianças frequentaram essa semana e um aspecto muito crítico tangenciava o discurso de muitos estudantes. Inúmeros deles chegaram até mim questionando o motivo pelo qual a recuperação possibilitaria os retidos a passarem de ano com notas

superiores a notas dos jovens que passaram de ano sem a necessidade da recuperação. A cultura do “vou deixar pra estudar somente no final do ano” foi se tornando evidente nas falas das crianças, pois a escola possibilitava que um estudante pudesse não fazer nada durante o ano todo e abria a oportunidade do mesmo ser aprovado apenas frequentando uma semana no final do ano letivo, além de possibilitá-lo conquistar uma nota superior a dos não retidos. Era evidente que o aparelho escolar estava focado apenas na aprovação e não no processo educacional. Ali comecei a observar que estávamos entre caminhos radicalmente divergentes, um de valorização do processo, não vivenciado pela escola, e outro de engrandecimento dos escores, vivenciado pelo sistema.

Após o processo de recuperação, realizamos o segundo momento do conselho de classe, objetivando diagnosticar a situação individual de cada estudante. Foi então que os embates iniciaram-se. Nossas salas transbordavam crianças ainda analfabetas, com pouquíssima capacidade de escrita ou leitura, porém, ano após ano, as mesmas crianças estavam cada dia mais próximas de se formarem no ensino fundamental II, fato este que incomodava muitos professores. Manifestei-me em inúmeras ocasiões na tentativa de reter muitos alunos, pois não aceitava que discentes de sétimo ano ainda não soubessem ler e/ou escrever, entretanto, para que a retenção fosse concretizada, mais de três professores deveriam posicionar-se a favor da mesma, algo que não acontecia. Fui voto vencido em todas minhas sugestões de retenção, mas a partir dessa contradição, notei o quão problemática era a situação.

Meus pares também se viam numa escolha – ou retínhamos a criança para que pudéssemos focar esforços para que a mesma conseguisse aprender a ler, escrever, ou a retiráramos do convívio de sua sala, correndo sério risco da mesma evadir-se. Outro ponto, muitas vezes exteriorizado por alguns docentes, era o fato de que a retenção de determinados estudantes complicaria o processo de aprendizagem das salas que estavam por vir, ou seja,

como havia muitos casos de jovens com idades muito destoantes daquelas que se espera para a série da qual faziam parte, a inserção desses mesmos indivíduos em salas imaturas complicava veementemente a situação da sala, pois a liderança dos mais velhos tornava precoce o amadurecimento de muitas crianças da nova sala.

Toda essa vivência, da contradição nas próprias escolhas, da angústia por saber que mesmo não tendo condições de progressão, muitos discentes são promovidos, outros sendo retidos, entretanto atrapalhando o progresso de muitos outros e, às vezes após a repetência, ainda não saindo do quadro de analfabetismo funcional, levou-me a muitas reflexões sobre a função da escola no cenário capitalista. Meu limite teórico era evidente, e ainda o é para muitos dos acontecimentos, e talvez o maior dos limites seja a falta de riqueza intelectual para o entendimento do cenário que se está inserido, devido ao fato de que na ausência do discernimento político, nossas ações tornam-se excessivamente pontuais, não tomando forma nem concretos objetivos.

O tsunami na gestão

O semestre chegava ao fim e o final do ano já era vivenciado com certo alívio pela chegada das férias. Apesar da aproximação do recesso escolar, uma situação despertava muito alvoroço e insegurança por parte de todos os funcionários da escola. Viviam-se a disputa eleitoral entre dois representantes mais expressivos do município de Santana de Parnaíba – SP: um candidato do Partido da Social Democracia Brasileira e o então candidato à reeleição, do Partido Democratas.

A troca partidária na representação da prefeitura foi uma experiência singular, pude compreender todo o processo de transformação e seus impactos no sistema escolar, a curto prazo, com a chegada do prefeito, eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira. Precedente à troca, existia muita ansiedade em saber o que aconteceria com os cargos de

confiança – sendo eles a direção escolar e a coordenação pedagógica – além da redistribuição das aulas para os professores efetivos.

Muitos diretores e coordenadores foram retirados de seus cargos, aqueles que eram concursados como professores da rede voltaram às salas de aula, outros perderam seus cargos e saíram do cenário educacional de Santana de Parnaíba – SP. Entretanto, com mais propriedade, posso falar do que aconteceu com os professores da rede, mais uma evidência de precarização do trabalho e um estresse amplo para a rotina dos licenciados. Tive que me apresentar na Secretaria de Educação em determinada data, orientação esta feita pela própria unidade de ensino na qual trabalhava, pois todas as escolas da rede foram orientadas a colar cartazes na sala dos professores, além de fazer notificações em todas as reuniões realizadas.

A fim de registrar as posturas tomadas pela troca das gestões, menciono que a distribuição das aulas na virada do ano seria muito mais tranquila caso as lideranças políticas não tivessem requisitado a apresentação dos professores na Secretaria de Educação para a atribuição. Existia a possibilidade de manter a distribuição das aulas com cada docente em seu próprio posto de trabalho, ou seja, eu, professor de Ciências, faria minha atribuição na secretaria do Colégio Municipal Educador Paulo Freire, não havendo a necessidade de passar pelo estresse gerado pela nova postura, nem me colocado em uma situação de disputa por determinadas salas, fato a ser descrito a frente, sem ao menos saber da existência da disputa, além de ter a possibilidade de prosseguir em um trabalho já iniciado com as turmas. Aos professores que tivessem pretensões de mudar de escola ou abrisse possibilidade de permuta com outros licenciados, somente os mesmos se destinariam à Secretaria de Educação. Essa seria a forma menos problemática, mas assim não se sucedeu.

Entretanto, a atribuição das aulas ou, mais simplesmente, a distribuição das turmas para os professores efetivos da rede, foi realizada da seguinte maneira: uma semana específica foi retirada do calendário escolar, sendo cada dia da semana a atribuição de cada

disciplina. Anteriormente à ida para a Secretaria de Educação, todos os professores, em suas próprias unidades escolares, foram orientados a entregar documentos comprobatórios de cursos, congressos, encontros e palestras que participaram nos últimos dois anos, para que pudessem contabilizar pontuações para a criação de uma lista classificatória de todos os professores por disciplinas. Os documentos entregues à secretaria, aliado às fichas de assinatura diária do ponto, foram enviados à Secretaria de Educação para que funcionários do departamento fizessem a computação da pontuação individual. É válido ressaltar que não apenas os títulos faziam parte da pontuação, a assinatura dos pontos dos dias trabalhados somava ao score e os dias que não constavam assinatura, e ausentes de justificativa, diminuía a pontuação. Outra observação se faz necessária: quanto mais tempo “de casa” o professor tivesse na rede, conseqüentemente teria mais pontuação pelo simples fato de ter frequentado mais a escola.

Se bem me recorde, todos os professores de Ciências tiveram que se apresentar no período da tarde de uma terça-feira. As listas já haviam sido publicadas e repassadas às escolas para a consulta dos professores, dessa forma, todos puderam saber suas respectivas classificações. Recordo que estive em trigésimo quinto colocado, entre aproximadamente 55 professores. Todos os biólogos foram direcionados a um auditório e, de acordo com a classificação, os professores eram chamados a uma mesa para a escolha das escolas. De início pareceu-me algo tranquilo, porém, com o passar dos seis ou sete primeiros professores, algumas reclamações eram escutadas pelo auditório. Como existem professores antigos na rede, muitos deles passaram por muitas escolas, portanto tiveram contato com muitas salas, e aí nascia uma fissura na organização da Secretaria de Educação. Como não havia uma norma mais específica para a distribuição das aulas, muitos professores bem classificados na lista de atribuição, ao invés de pegar cargos completos em apenas uma unidade escolar, selecionavam aulas em diferentes escolas, quebrando os blocos de aula, o que seria um grande problema

para os não tão bem classificados, pois sobrariam aulas “picadas”. Fui entender a situação com o passar dos minutos, mantive-me atento às escolhas, pois eu desejava retornar a meu posto de trabalho no Colégio Paulo Freire.

É evidente que os professores capazes de ter uma rotina menos estressante assim a fariam, ou seja, os docentes possuidores de altos escores selecionaram, através da quebra de blocos de aulas, salas específicas para trabalhar, aquelas que possuem menos problemas de convivência entre os estudantes, escolas geograficamente mais centrais e turmas menos agitadas para o desenvolvimento do trabalho. Nota-se a disputa pela fuga da resolução dos problemas, ainda que se mantenham os problemas na rede, espera-se que ele não seja “o meu problema”, esse era o pensamento e a angústia que tomava conta da reunião de distribuição de aulas.

A lista foi rodando e assim caminhava para seu término, porém, cada vez mais, os professores demoravam a fazer suas escolhas, evidentemente pelo fato de não conseguirem concentrar as aulas em uma única escola. A única escola que se mantinha como bloco inteiro de um cargo era o colégio Paulo Freire, por ser uma unidade marginalizada, porém a professora número 34 da lista de atribuição fez a escolha do bloco de aulas que eu era responsável. Senti-me muito desanimado em ter que sair da minha rotina de trabalho no colégio em questão, porém não era uma escolha minha, minha sequência com as turmas foram interrompidas, assim como a de muitos professores da rede. Fui chamado à mesa para a escolha das aulas, e já não existia nenhum bloco de aulas compilado, depois de muito analisar as escolas que ainda faziam parte da lista, consegui encaixar minha carga horária em duas escolas diferentes. Se em minha posição na lista, a situação já era desfavorável, imaginemos agora a situação de professores próximos do fim da lista. Recebi notícias de que muitos professores pegaram de três a quatro escolas para completar seus cargos.

A situação ainda não era tranquila, todos os professores que não compilaram seus cargos em apenas uma unidade escolar, tinham que sentar com as direções das unidades que escolheram para a tentativa de organização das aulas que fossem capazes de manter horários concentrados num mesmo dia na escola, pois deve-se recordar que, qualquer modificação na posição de aulas, acarreta profunda transformação do cronograma semanal. Porém é completamente precária a condição de ofertar os primeiros horários em uma escola e os seguintes em outra unidade, pois sabemos que não existe tempo suficiente para deslocar-se até outra escola a fim de ofertar um horário, analisando também a precariedade do sistema de transporte da cidade em questão.

Em meu caso, que ressalto, configurou-se em uma situação não muito complexa, consegui, depois de muitas reuniões, concentrar as aulas do Colégio Municipal Manoel Jacob Cremm em dois dias da semana e nos outros três dias mantive-me no Colégio Municipal Dr. Sebastião Florêncio de Athayde. Com o decorrer das semanas de aula, iniciado o ano letivo de 2013, a experiência de dividir minha atenção em duas escolas me trouxe algumas reflexões. A unidade que o professor mantivesse maior número de aulas era definida como a escola sede do mesmo docente, ou seja, todas as reuniões, sejam elas o HTPC⁶ e a maioria dos HTPI⁷, deveriam ser cumpridas na sede. Uma situação se configurava de forma prejudicial, ciente de que cada escola possui uma dinâmica de funcionamento, a ausência em reuniões com a gestão da escola Manoel Jacob, por não ser minha unidade sede, além da pouca possibilidade de momentos comuns com outros professores da mesma, meu contato com a escola se resumia a apenas ofertar aulas. Não havia unidade de planejamento com outros professores, ações alinhadas, enfim, não conseguia me sentir parte da escola. Finalizo, com essa experiência profissional, a gama de vivências que me trouxeram reflexões, com a certeza de que tais espantos não se findam ao longo de minha história de vida.

⁶ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

⁷ Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

Diante de todas as reflexões estimuladas pelos espantos, uma bagagem de indagações fez parte de meu cotidiano, e na busca de respostas, ingressei na pós-graduação. Logo, o presente trabalho objetiva investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Biologia da Universidade Federal de Uberlândia para a formação política do professor de Ciências e Biologia.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O alicerce metodológico da pesquisa, que se movimenta em prol da compreensão sobre a iniciação dos licenciandos ao mundo do trabalho docente, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), parte do materialismo histórico dialético, inspirado em Karl Marx e Friedrich Engels.

Dessa maneira, pautar-se no arcabouço teórico mencionado, é conceber que a mudança de um modo de compreensão para outro, acontece no contexto material. O movimento de apreensão de um objeto, tendo como fundamento o materialismo, parte da existência social, pois é a existência que determina o ser, que determina a consciência social, uma vez que a sociedade produz o homem e é produzida por ele:

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2007).

Durante todo o processo de análise de um objeto, faz-se necessário dar passos capazes de antecederem todo seu histórico edificado, dessa maneira é impossível dissociar os sujeitos, o objeto de seu contexto sócio-histórico:

O método dialético-materialista-histórico opõe-se a qualquer postura dogmática sobre a essência ou natureza definitiva dos objetos ou fenômenos,

uma vez que eles estão em permanente transformação. Para ele, conhecer o mundo é compreender os processos que determinam a forma de existência dos objetos ou fenômenos num determinado contexto sócio-histórico...

Não trata do mundo-sem-o-homem ou fora das suas relações com o homem, ou como algo pronto a espera de ser conhecido, mas do mundo como resultado da atividade humana que transforma o mundo e o próprio homem. Sua contribuição consiste em ajudar os estudiosos a avançar no conhecimento das leis que determinam as transformações do mundo, de modo que essas transformações passem a se dar em proveito do homem (SILVA, 2014).

Diante de uma metodologia marxista,⁸ o estudo baseia-se nos princípios fundamentais da dialética, resumidamente expressas conforme Severino (1996): lei da totalidade – existe uma interdependência recíproca entre as partes que compõem o todo e o real; lei da transformação – todo o conjunto da realidade, todas as partes e todos os fenômenos que o compõe, encontram-se em um processo contínuo de transformação profunda, lei da relação quantidade/qualidade – transformação, mudança ou devir, se dá como um processo criador; lei da luta dos contrários – este devir permanente e provocado pela luta dos contrários, pelo conflito entre forças em presença. Essa luta é intrínseca às próprias coisas, não dependendo de nenhuma causação que lhes seja exterior.

De modo geral, como diz Lefebvre, ao destacar as leis da dialética, é preciso conceber que:

o método é apenas um guia, um arcabouço genérico, uma orientação para a razão no conhecimento de cada realidade. De cada realidade é preciso capturar as *suas* contradições particulares, o *seu* movimento individual

⁸ Nas palavras de Japiassú e Marcondes (2006, p. 130), o termo marxismo “designa tanto o pensamento de Karl Marx e de seu principal colaborador Friedrich Engels, como também as diferentes correntes que se desenvolveram a partir do pensamento de Marx, levando a se distinguir, por vezes, entre o marxismo (relativo a esses desenvolvimentos) e o pensamento marxiano (do próprio Marx). A obra de Marx estende-se em múltiplas direções, incluindo não só a filosofia, como a economia, a ciência política, a história, etc. E sua imensa influência se encontra em todas essas áreas. O marxismo é, por vezes, também conhecido como materialismo histórico, materialismo dialético e socialismo científico (termo empregado por Engels). O pensamento filosófico de Marx desenvolve-se a partir de uma crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista. Considera que essa tradição, por manter suas análises no plano das ideias, do espírito, da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem das ideias – a qual estaria na base material da sociedade, na sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém. Isto equivaleria, segundo Marx, a “colocar o homem de Hegel de cabeça para baixo”. Seria, portanto, necessário analisar o capitalismo – modo de produção da sociedade contemporânea para Marx – a fim de revelar a sua natureza de dominação e exploração do proletariado, e desmascará-la. O pensamento de Marx, entretanto, não se restringe a uma análise teórica, mas busca formular os princípios de uma prática política voltada para a revolução que destruiria a sociedade capitalista para construir o socialismo, a sociedade sem classes, chegando ao fim do Estado”.

(interno), a *sua* qualidade e as *suas* transformações bruscas. A forma (lógica) do método deve, então, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à *matéria* estudada; ela permite abordar de forma eficaz seu estudo, captando os aspectos mais gerais dessa realidade, mas não substitui jamais a pesquisa científica por uma construção abstrata. Mesmo que a exposição dos resultados obtidos tenha o aspecto de reconstrução da coisa, isso não é mais do que uma aparência: não existe construção ou reconstrução factual, mas um encadeamento de resultados da pesquisa e da análise, de modo a reconstituir em seu conjunto o movimento (a história) da coisa... (LEFEBVRE, 2009, p. 34).

Os elementos constitutivos que caracterizam os fenômenos relacionados ao objeto, são analisados através do movimento real, pois, nas palavras de Marx (2002, p.28), “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”, e mediante a um procedimento de análise, da qual são extraídas categorias, ou seja, traços efetivos da realidade, é que o pesquisador reproduz o real no plano ideal, alcançando a essência do objeto, isto é: capturando sua estrutura e dinâmica, à luz da lógica dialética⁹. De acordo com Marx:

⁹ Nas palavras de Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 68), a lógica, que estuda a estrutura e funcionamento dos processos segundo os quais as idéias se relacionam umas às outras, em operações mentais, de que resultam conclusões pelas quais o homem se guia na apreciação do mundo, de si mesmo, da vida, e de que se serve para se propor finalidades de ação e efetivá-las por intervenções práticas do plano material. Em sentido mais amplo, a dialética é a compreensão da totalidade do real, incluindo, portanto, as operações do pensamento. Como estas últimas são de caráter cognoscitivo e se destinam a apreender os conteúdos inteligíveis de todo dado existente, a dialética se constitui, assim, em termos mais restritos, como lógica. Esta, por sua vez, consideradas as duas possibilidades do pensar a que nos referimos, e examinaremos melhor a seguir, abrange a lógica dialética e a formal. Devemos observar que a palavra dialética pode se prestar a involuntário mal entendido, se não for devidamente distinguido o conceito de dialética como filosofia da realidade do sentido que a representa apenas como modalidade do pensamento lógico, parte da ciência da lógica em geral. Neste segundo sentido, a dialética diz respeito à apreensão dos processos do pensamento, referindo-os ao curso do seu desenvolvimento, enquanto manifestação da faculdade histórica do animal humano em evolução de captar as leis mais gerais e íntimas da ordem e da atividade dos seres. A dialética constitui-se nesta forma especial de concepção lógica justamente porque aprecia o processo da gênese do pensamento em função dos processos de desenvolvimento da realidade em conjunto. É no domínio da lógica que entram em contato e se unificam os dois hemisférios, o subjetivo e o objetivo, do processo do conhecimento, sob forma de unidade de pensamento e ação. A idéia, sendo apreciada tanto nos processos em que a realidade material a produz, quanto na sua outra face, a de ser instrumento de ação sobre o mundo, explica-nos porque a lógica está naturalmente dividida em duas concepções que, infelizmente, quando não são devidamente entendidas, aparecem distanciadas, e até antagônicas e inconciliáveis, a formal e a dialética, conforme se interprete o processo que liga as idéias à realidade e, ademais, o caráter próprio das idéias. Quanto à extensão do campo a que se aplica, a lógica pode ser entendida ou no aspecto geral, como estudo das operações abstratas praticadas com as idéias, ou em relação com o problema específico da criação da ciência. Neste sentido, trata de verificar como as operações gerais descritas no estudo abstrato dos processos e combinações válidas que têm lugar entre as idéias, se concretizam nos atos de investigar a natureza do universo, descobrir as propriedades dos corpos e estabelecer as leis dos fenômenos que neles ocorrem. Em tal caso, a lógica particulariza-se em metodologia. O conhecimento das operações entre as idéias adquire interesse pelo rendimento que produz enquanto instrumento, *organon* ou método, para descobrir novas propriedades dos corpos, novas leis dos fenômenos e sistematizar os seres em forma racional. Este propósito é cumprido a tal ponto que se faz possível a antecipação do pensamento à realidade, representada pela invenção de objetos,

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (MARX, 2002, p. 21).

Parto de minha experiência empírica como ex-bolsista do PIBID – Biologia/UFU, na qual nasce o problema de minha pesquisa: tive a percepção de que minha formação política pedagógica, enquanto estudante, foi insatisfatória para o exercício do trabalho docente na realidade complexa que vivenciei.

Tal problemática me colocou no caminho de entender a vinculação entre PIBID, trabalho e modo de produção capitalista, ciente de que o trabalho não nos exime de posicionamentos políticos. Frente à percepção da insatisfatória formação política pedagógica, o presente trabalho objetiva analisar as contribuições do PIBID – Biologia/UFU para a formação política do professor de Ciências e Biologia.

Na inacabável busca por uma compreensão da realidade, a pesquisa é compromissada com a perspectiva materialista-histórico-dialética, que norteia epistemologicamente este estudo e que utiliza como procedimentos técnicos, o levantamento documental, o estado da arte e entrevistas com roteiro semi-estruturado. As contradições são levantadas no mapeamento textual e agrupadas em categorias para elaboração da síntese das ideias, contextualizando-as à teoria.

PROCEDIMENTOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA

O início do processo metodológico da pesquisa desenvolveu-se no campo da análise documental, na diretriz a qual Colin Lankshear e Michele Knobel (2008) caracterizam

máquinas, dispositivos e a previsão dos acontecimentos, o que vem a ser o domínio da natureza pela razão humana. Se por um lado a natureza domina a razão, pois a cria e lhe dá os conteúdos ideativos originais, os dados do saber e as categorias que os sistematizam, por outro lado, deve dizer-se que a razão domina a natureza, porque se vale das ideias que representam adequadamente as propriedades das coisas para alterar os processos de interação entre estas, penetrar na profundidade dos fenômenos, produzir objetos e reações artificiais, e, sobretudo, para violar a dependência em que o pensamento de início se encontra da relação estrita de simples apreensão dos dados materiais imediatos, o que tem lugar mediante a criação de novas ideias a partir das já criadas.

“como um tipo de investigação baseada em documentos que constrói ‘interpretações’ para identificar ou construir ‘significados’. O pesquisador concentra-se em um texto ou *corpus* de texto e os submete a algum tipo de análise textual e a mesma deve ser coerente com a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador, tendo como exemplo uma pesquisa que pode referir-se ao caráter político ou ideológico de um documento de diretrizes”. O documento utilizado foi a Portaria nº 096, de julho de 2013 do PIBID (BRASIL, 2013), findando compreender posicionamentos políticos do programa institucional que discutam a formação política dos participantes.

A segunda etapa metodológica desenvolvida foi definida como de caráter bibliográfico, nas palavras de Norma Sandra de Almenida Ferreira (2002), “pesquisa conhecida pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’, trazendo o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares de certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais”. A etapa de levantamento bibliográfico teve por finalidade agrupar as experiências obtidas no programa para desvelar o que massivamente tem sido explorado e obtido como resultado do PIBID, capacitando-me observar a materialização das diretrizes de formação dos pibidianos, explicitada na resolução e nos artigos acadêmicos produzidos pelos pesquisadores envolvidos no programa.

Frente à caracterização das produções nacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e as relacionando aos objetivos do PIBID presentes no documento oficial, a citada Portaria nº 096, foi necessário outro procedimento metodológico, pela ausência de trabalhos que debatam a formação política dos pibidianos em seus processos de formação. Realizei entrevistas com roteiro semi-estruturado com bolsistas do PIBID

Biologia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Uberlândia¹⁰, ciente de que entrevistas com roteiros semi-estruturados “(...) favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987). Para Boni e Quaresma:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Com a finalidade de compreender o movimento do real, o presente trabalho baseou-se no tripé metodológico consistido em análise documental, edificação do estado da arte e entrevistas com roteiro semi-estruturado, procedimentos técnicos alicerçados à luz da lógica dialética para que sejam investigadas as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Biologia da Universidade Federal de Uberlândia para a formação política do professor de Ciências e Biologia.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O PIBID foi implementado, em nível nacional, através do edital MEC¹¹/CAPES¹²/FNDE¹³, em novembro de 2007. No ano de 2009, abre-se o edital do projeto PIBID – Biologia na Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Com base no documento oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado Portaria nº 096, de julho de 2013, segue a descrição do PIBID, apoiando-se principalmente em sua definição, objetivos e características do projeto.

¹⁰ O projeto foi registrado no Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, sob o número 37143514.5.0000.5152 de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE).

¹¹ MEC – Ministério da Educação.

¹² CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹³ FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

DISPOSIÇÕES GERAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um programa da CAPES que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Os projetos são propostos por Instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos, sob supervisão de professores da educação básica e orientação de professores das IES.

O PIBID tem por objetivos:

- 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 co-formadores 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.

Segundo o mesmo documento, os projetos devem abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

- I – Estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – Planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES, a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI – Leitura e discussão dos referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII – Cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – Elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade;

X – Sistematização e registro das atividades em portfolio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares;

Art. 8 – É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:

I – Que tenham obtido índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;

II – Que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.

A leitura da Portaria nº 096 se deu na perspectiva de observar, nas produções acadêmicas, a existência das tendências presentes no documento em questão. Buscou-se analisar se as características do programa, bem como seus objetivos, estão evidenciadas nos trabalhos acadêmicos encontrados no levantamento bibliográfico do estado da arte.

ESTADO DA ARTE

Diante de uma quantidade expressiva de produções acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, realizei um levantamento bibliográfico objetivando a interpretação de uma gama de produções acadêmicas, em território nacional, realizadas com foco no programa de formação de iniciação à docência.

O primeiro passo para a descrição das produções encontradas alicerçou-se em pesquisar diferentes *sites* de busca – Periódico CAPES, Revista Brasileira de Educação,

SCIELO¹⁴, SCIRUS¹⁵, SIBiUSP¹⁶ e Google Acadêmico. A palavra inserida nos buscadores foi justamente a sigla do programa: PIBID, e fruto deste levantamento, foram encontrados, dentre teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos, 193 trabalhos, independente das diferentes áreas do conhecimento, disponíveis em formato eletrônico até agosto de 2014.

Diante do levantamento e leitura dos trabalhos, as produções foram organizadas em eixos temáticos. A estruturação dos eixos temáticos deu-se a partir de um processo investigativo, primariamente iniciado com a leitura minuciosa de todas as portarias e decretos referentes ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e posterior leitura dos trabalhos coletados. Os trabalhos foram organizados em três eixos temáticos: “Ensino-aprendizagem” com 46,11% dos trabalhos coletados, “Formação do professor” com 48,70% e “Tecnologias” com 5,18%.

Faz-se necessário aprofundar sobre as características dos trabalhos que inflam os arcabouços criados e explicitar a distinção entre as produções teóricas, de maneira que se caracterizem os eixos temáticos diante do estado da arte do PIBID.

Ensino-aprendizagem

Esse eixo temático, cujo título mostra-se protagonista de um processo muito debatido em unidades escolares e amplamente pesquisado pelo PIBID nestes últimos anos de programa, evidencia trabalhos com foco no ensino dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. Configura-se como o segundo eixo com maior número de publicações.

Em ilustração a tais pesquisas, em uma escola da rede estadual de Aracaju – SE, Anderson de Oliveira Santos e colaboradores (2012) realizaram uma oficina em laboratório intitulada “A química do leite”, com 47 estudantes do ensino médio, com ênfase em

¹⁴ Scientific Eletronic Library Online.

¹⁵ Scientific Information.

¹⁶ Sitema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo.

propriedades químicas dos experimentos executados. Exibiram resultados de maior interesse dos estudantes em atividades práticas, além dos mesmos usufruírem a oportunidade de obter uma melhoria de seus processos de aprendizagem.

Érika Janine Maia e colaboradores (2013) pautaram em seu trabalho, apresentado no XI Encontro Nacional de Educação Matemática, diferentes formas metodológicas em atividades desenvolvidas em escolas parceiras do PIBID, para que, apoiada nesta diversidade, superasse problemas detectados no processo de ensino-aprendizagem. Alicerçada por atividades como jogos, teatros, entre outras, as autoras descreveram amplo interesse dos estudantes por atividades lúdicas e responsabilizaram as mesmas por estimular a facilidade de entendimento de conceitos abstratos trabalhados pela Matemática.

Em meados de 2013, Paulo Adriano Santos Silva e colaboradores (2013), apresentaram sua pesquisa no *Encuentro de Geógrafos de América Latina*, trabalho este substanciado por atividades lúdicas no ensino de conceitos geográficos, permeada por determinada renovação metodológica, findando a melhoria do rendimento escolar de jovens do Colégio Estadual Olavo Bilac, localizado na cidade de Aracajú – SE. Foram realizadas oficinas lúdicas trabalhando as categorias espaço, região, lugar, território e paisagem, na tentativa de romper o tradicionalismo das aulas teóricas, resultando em elevada adesão e envolvimento dos estudantes. Fato este que, segundo os autores, reforça a importância da renovação dos procedimentos metodológicos na ambiência escolar.

Em sinergia com os trabalhos descritos acima, Severino Barros de Melo e colaboradores (2012) desenvolveram, em uma escola estadual da cidade de Caruaru – PE, uma gincana matemática tendo como objetivos propor atividades-desafio, nas quais os alunos desenvolveram raciocínios na resolução de problemas, além de estimular os estudantes para o estudo da Matemática. A gincana foi executada com discentes do nono ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio, tendo como considerações finais uma

experiência exitosa, com elevada participação discente e melhoramento de desempenho nas aulas de matemática.

Diante do artigo produzido por Tamysia Canuto Nascimento e colaboradores (2012), apresentado no I Encontro Nacional PIBID – Matemática, o programa institucional da disciplina de Matemática, coordenado na Universidade Federal de Sergipe, trabalhou apostando em um processo de ensino pautado evidentemente em um projeto metodológico edificado na utilização de jogos matemáticos como facilitadores de aprendizagem, constando nesta pesquisa a descrição de todos os recursos didáticos, com suas respectivas relações com os conteúdos obrigatórios ministrados na disciplina de Matemática.

No curso de Matemática da Universidade Federal do Acre, Cléia Ferreira da Costa Matta e colaboradores (2013) descreveram a produção de jogos para o ensino de Matemática, construídos no laboratório de ensino da citada instituição e, mais tarde, colocados em prática na escola de aplicação da mesma. Presentes na pesquisa, as reflexões dos autores sobre a preocupação dos estudantes não serem capazes de resolver problemas simples, como o exemplo da equação de primeiro grau, assume papel fundamental nas estratégias práticas de tentar solucionar tal problemática. A diversidade metodológica torna-se personagem principal do PIBID – Matemática da referida universidade, assim a construção dos recursos didáticos, nas palavras dos autores, são capazes de facilitar a aplicação de conteúdos, e mais que isso, os mesmos conseguiram a atenção dos estudantes, além da participação e o interesse pela Matemática.

Outra ação descrita como atividade desenvolvida por bolsistas do PIBID são as feiras de ciências, eventos estes também alicerçados nos conteúdos disciplinares, além de temas transversais. Uma mostra de Química foi tema do artigo apresentado no XVI Encontro Nacional de Ensino de Química sediado em Salvador – BA, por Charles Carvalho e colaboradores (2012). No mesmo, evidencia-se todo processo de construção da mostra e

apontamentos de suas estratégias de execução, pautando oficinas, minicursos e orientações durante a produção dos trabalhos a serem apresentados na feira.

Ao caminhar na descrição do cenário dos trabalhos incluídos nesse eixo temático, torna-se evidente o protagonismo que a necessidade de aprendizagem pautada nos conteúdos obrigatórios das grades curriculares assume no PIBID de grande parte de nossas universidades.

Formação do professor

O eixo temático “Formação do professor”, caracteriza-se por reunir, majoritariamente, produções que exprimem pontos positivos que o PIBID proporcionou no início da carreira docente, capazes de auxiliar os bolsistas a darem seus primeiros passos rumo à prática profissional.

No trabalho de conclusão de curso de Sara Oppermann Cordoni (2012), a autora discorre, a partir de entrevistas com bolsistas e ex bolsistas do PIBID, reflexões sobre as influências que o programa desempenhou na formação da autonomia dos licenciandos em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em uma das perguntas realizadas pela autora, que direcionava a reflexão do discente sobre os pontos mais contundentes, mais importantes dentro do Programa Institucional, o entrevistado respondeu que estar em sala de aula é o diferencial do programa, o convívio com os atores da escola, experimentar a realidade escolar mostra-se um caminho para a formação docente.

Sinérgica às considerações finais da pesquisadora Oppermann, citadas acima, Vandinalva de Jesus Coelho Campos e colaboradores (2012), publica uma pesquisa entrevistando bolsistas do PIBID – Letras da Universidade Federal do Maranhão, objetivando dimensionar as contribuições do programa para a formação do professor, e de acordo com os dados, chegou à consideração de que, para os estagiários do programa, o maior ganho profissional deu-se pelo contato com a realidade escolar.

Ainda nos diálogos construídos por Sara Oppermann Cordoni (2012), outro aspecto aflora-se nas palavras de entrevistados, os licenciandos possuem, em suas graduações, disciplinas de título Estágio, sendo estas trabalhadas em momentos específicos da formação, porém, em sua grande maioria, os Estágios, por configurarem-se como disciplinas, possuem tempo reduzido quando comparado com a experiência que o PIBID oferece. A introdução ao convívio escolar e sua realidade, muitas vezes demora a se efetivar e, por outras vezes, as disciplinas de Estágio não são capazes de exibir a real rotina do professorado, as dificuldades dos educandos e a dinâmica da gestão escolar.

No IX Encontro ANPED Sul, Andressa Wiebusch e colaboradores (2012), apresentam um artigo discorrendo sobre as repercussões do PIBID para o processo de formação inicial, estudo que apresentou análises de vivências de estudantes do curso de graduação em Pedagogia. Dentre as análises realizadas, descreve-se a aproximação entre teoria e prática construída pelo programa institucional. No mesmo, a autora expõe uma das experiências edificadas, a de trabalhar com tinta guache, sendo justificada como atividade de coordenação motora fina. Diante da necessidade do desenvolvimento da atividade, fez-se necessário refletir sobre a experiência prática do trabalho com a guache, pois, na teoria, o foco do debate debruça-se sobre a justificativa da atividade, seus pontos positivos aos estudantes, enquanto que, na prática, outros elementos são abordados, com foco na organização dos estudantes para a execução da atividade e na “bagunça” que é gerada, paredes pintadas, crianças colocando a tinta na boca, cabelos pintados, entre outros acontecimentos. Logo, a experiência prática reflete a capacitação do educador, além de direcionar o licenciando ao caminho de abordar o tema da utilização da tinta na sala com seus estudantes, criação de regras de utilização de determinados materiais, entre outras perspectivas.

No XI Encontro Nacional de Educação Matemática, realizado na cidade de Curitiba – PR, Amanda Aparecida Rocha Machado (2013), apresenta seu artigo que trouxe ao

debate um ponto já tangenciado acima, mas não como tema central de um documento investigativo, temática essa que evidencia os contratempos que interferem no planejamento e execução de determinada aula. O trabalho da autora consiste em relatos de observações dos espaços físicos e de aulas das escolas envolvidas no PIBID, seguido da preparação de planos de aula a serem elaborados pelos próprios pibidianos, como tentativa de superação de contratempos, além de estimular a procura de recursos para uma boa aula. Na conclusão do artigo, Amanda designa ao PIBID a condição de exibir ao discente seu futuro espaço de trabalho, assim como identificar as dificuldades e facilidades que são geradas pela correria do dia-a-dia dentro de um espaço de aprendizagem.

No artigo de Roseli Albino dos Santos e colaboradores (2012), os autores evidenciam um debate sobre a formação continuada de professores supervisores, os quais são docentes das escolas estaduais ou municipais, designados a supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência e participar como co-formadores em articulação com o coordenador de área da universidade. Nas contribuições que o programa oferece aos citados professores da rede básica, consta, na pesquisa de Santos, o desenvolvimento de um fazer reflexivo, que leva tais docentes a uma autocrítica, capacitada pelo deslocamento de suas práticas, se configurando em um processo de formação continuada.

A formação do professor no âmbito do PIBID se configura em aglutinar duas categorias priorizadas, sendo elas: o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem e o treinamento do futuro professorado. A formação do licenciando participante do programa acontece em momentos. Sendo esses, durante a construção de estratégias e execução de atividades que facilitem o processo de mediação na busca constante pela resolução das dificuldades disciplinares e na prática relacionada à inserção no ambiente escolar, como nos exibem as experiências nos artigos.

Tecnologias

O eixo temático “Tecnologias” aglutina trabalhos categorizados, cujo debate gira em torno da necessidade de aproximação da instituição escolar, dos cursos de formação de professores e dos estudantes da rede básica de ensino com os recursos tecnológicos. O propósito primário dessa aproximação seria auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Como ilustração dos trabalhos inseridos nesse eixo temático, Deborah Lauriane da Silva Souza e colaboradores (2012), em um artigo baseado em um estudo bibliográfico, descreveram as experiências e resultados obtidos das observações sobre a importância de recursos tecnológicos como instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, sendo dois bolsistas do PIBID, alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Teresina – PI e a professora titular da turma, os sujeitos da pesquisa. Os resultados obtidos possibilitaram identificar a importância, as contribuições e os desafios relacionados à utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula. Na visão das autoras, é de extrema relevância o trabalho e o suporte da tecnologia no espaço escolar, pois mediante tais recursos, é possível desenvolver o senso crítico dos alunos, tornando-os sujeitos do processo, aguçando a curiosidade dos mesmos e proporcionando-lhes um espaço de interação.

Na realização de uma oficina pedagógica por acadêmicos do subprojeto de Matemática com alunos da oitava série de uma escola do Rio Grande do Sul, Rita Salete Kusiak e colaboradores (2012), descreveram a experiência de ensinar geometria plana utilizando o software Geogebra. No entendimento dos autores, para que a Matemática possa contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades no aluno, esta deve ser trabalhada com ferramentas e dinâmicas diferenciadas. Neste sentido, os recursos tecnológicos, como o computador, nas palavras dos autores, tornam-se elementos fundamentais no espaço escolar, para que, dessa maneira, auxiliem no processo de aprendizagem, deixando de ser uma simples

tecnologia e passando a ser um recurso didático capaz de acrescentar no desenvolvimento de potencialidades dos educandos.

Jair Lucas Jorge e colaboradores (2013) apresentaram, em Curitiba – PR, no Encontro Nacional de Educação Matemática, um trabalho sobre o uso do blog no ensino e aprendizagem de Matemática. A utilização do blog, segundo os autores, inverte a concepção usual dos professores de concorrência com a tecnologia, evidenciando o caráter auxiliador da ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, além de ter revitalizado o laboratório de informática da escola sediada em Londrina – PR.

Fabíolo Moraes Amaral e colaboradores (2013) exibiram, no artigo apresentado no XI Encontro Nacional de Educação e Matemática, em Curitiba – PR, uma proposta de intervenção de ensino na disciplina de Matemática, utilizando como ferramentas pedagógicas dois softwares em turmas do Ensino Fundamental e Médio de duas escolas públicas da cidade de Eunápolis. Tiveram, como objetivo, diminuir as dificuldades de aprendizagens dos alunos detectadas durante atividades diagnósticas. Como justificativa da utilização de recursos tecnológicos, os autores discorreram sobre a necessidade de tornar as aulas mais atraentes e dinâmicas, além de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do Estado da Arte e apoiado em todos os trabalhos lidos e descritos nos eixos temáticos – Ensino-aprendizagem, Formação do professor e Tecnologias –, evidencia-se a ausência trabalhos que fazem análises críticas do PIBID.

O CENÁRIO

PIBID na Universidade Federal de Uberlândia

Com o intuito de analisar as produções do PIBID na Universidade Federal de Uberlândia, optei por analisar os Anais do II Seminário de Acompanhamento das Atividades do PIBID/UFU e do caderno de resumos do II Encontro Interinstitucional do PIBID.

Antecedendo o II Seminário de Acompanhamento das Atividades do PIBID/UFU, ocorreu, em dezembro de 2010, o primeiro encontro do PIBID em Uberlândia – MG. O mesmo não veio a compilar-se em um documento de resumos ou anais, seu caráter agitativo-produtivista¹⁷ qualificou-se por representar uma abertura, findando estimular uma cultura de encontros para a socialização dos trabalhos a serem produzidos por essa organização.

Em agosto de 2012, desenvolveu-se o II Seminário de Acompanhamento das Atividades do PIBID/UFU. Contando com onze resumos estendidos, os anais mostraram de que maneira o segundo ano de PIBID desenvolveu-se na UFU, aglutinando os subprojetos Física, Geografia, História e Cultura Afro-Brasileira, Línguas Estrangeiras, Filosofia, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia-Alfabetização, Pedagogia Ensino Médio, Química e Sociologia.

Em sua grande maioria, os trabalhos publicados nos anais, descrevem todas as ações dos subprojetos, delimitando seus objetivos, público alvo e, hegemonicamente, lapidam de forma substancial o impacto do programa para a categoria ensino-aprendizagem, vista de modo destacado dentro de outras categorias como formação inicial de professores, aproximação da universidade com a escola básica, inserção na realidade escolar, entre outras. A categoria ensino-aprendizagem citada acima, concretizada por atividades como reforço escolar, minicursos específicos de determinados conteúdos, utilização de recursos didáticos para potencialização da aprendizagem, entre outras atividades, assume papel determinante nos momentos de planejamento dos pibidianos, consequentemente nos espaços escolares.

¹⁷ A utilização do termo “agitativo” representa uma atividade, um evento que teve caráter de promover, agitar e estimular o próprio evento. O uso da palavra produtivista externaliza uma abordagem de uma cultura de produções, sejam elas produções textuais, orais, tendo como foco a publicação das produções realizadas pelo PIBID.

O II Encontro Interinstitucional do PIBID, desenvolvido nos dias 10 e 11 de outubro de 2012, em Uberlândia – MG, manteve caráter semelhante ao II Seminário de Acompanhamento das Atividades do PIBID/UFU e caracterizou-se por ser um evento entre as instituições Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Portanto, contou com grande quantidade de trabalhos aceitos no caderno de resumos do congresso, 170, concentrados fortemente nas áreas de ensino de Química, ensino de Línguas (Portuguesa, Espanhola e Inglesa) e ensino de Matemática. Novamente, nota-se o caráter protagonizante do ensino de conteúdos, dos reforços escolares, análises de fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, jogos didáticos como ferramentas de ensino, entre outras estratégias para fortalecer tal processo.

Esse cenário é muito semelhante ao que vem sendo produzido em outras regiões do Brasil. De maneira substancial, a UFU vem sendo uma instituição que tem desempenhado papel fundamental na propagação do ideário pibidiano, sendo uma das instituições com maior número de bolsistas no PIBID.

Iniciado no ano de 2009, atendendo ao edital de 2008, o PIBID – Biologia, até então ininterrupto, contava, em sua primeira edição, com 13 bolsistas. O subprojeto Biologia conta, hoje, com 32 bolsistas de iniciação à docência (estudantes da graduação), quatro bolsistas de supervisão (professores da rede pública da educação básica) e duas bolsistas de coordenação de área (professores universitários). O PIBID – Biologia apresenta-se, a partir de 2014, como resultado da fusão de dois subprojetos: Biologia e o extinto subprojeto Ciências da Natureza, ambos subprojetos vinculados ao Instituto de Biologia da UFU – *campus* Uberlândia. Os envolvidos com o projeto promovem suas atividades em três escolas estaduais e uma escola municipal uberlandenses, tendo como foco os níveis de atuação Ensino Fundamental e Médio, caracterizados por serem de ensino regular.

AS REPRESENTAÇÕES DOS PIBIDIANOS

No dia 24 de outubro de 2014, ocorreu uma reunião do PIBID – Biologia/UFU, na qual estive presente, diante de um contato prévio com as coordenadoras do programa. Nessa reunião ordinária do PIBID, que ocorre quinzenalmente, todos os integrantes do PIBID participam, foi destinado a mim um tempo para que eu pudesse realizar o contato com todos os bolsistas do programa, a fim de expor a proposta da pesquisa, bem como o objetivo e um quadro de interesse de participação destinado aos futuros entrevistados. Diante do preenchimento do quadro de interesse de participação na pesquisa, um contato posterior à reunião foi realizado com pibidianos com mais de seis meses de participação no PIBID, por e-mail, para a confirmação das entrevistas dos bolsistas, que aconteceram na semana de 27 a 31 de outubro, contando com quinze entrevistados.

As entrevistas aconteceram de forma individual, em uma sala previamente reservada para a realização das mesmas, no próprio *campus* da universidade. Primeiramente, ao receber cada entrevistado na sala determinada, realizei uma breve apresentação do projeto da pesquisa, pautando-me na finalidade e no objetivo da mesma. Tentei ao máximo deixar os entrevistados livres para interromper-me diante de qualquer dúvida ou necessidades de esclarecimentos.

Os entrevistados leram e assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permanecendo uma das vias com os entrevistados. As entrevistas pautaram-se em quatro questões: “1) Qual seria a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?”; “2) Quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?”; “3) Diante de sua visão da formação de professores, quais os limites e as lacunas que o PIBID possui?” e “4) Há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Quais os principais autores

utilizados pelo programa? E caso não tenha tal movimento, por que não tem? Você acha importante que tenha?”.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, conforme a permissão dos entrevistados, pois segundo Triviños (1987), seu uso permite que o pesquisador conte com todos os dados fornecidos pelo entrevistado. Como fechamento da entrevista, agradei a participação na pesquisa.

Ao final de todas as entrevistas, realizei a transcrição, na íntegra, das gravações de áudio (ANEXO 1), mantendo o anonimato dos participantes¹⁸. Diante da transcrição, iniciei a leitura das entrevistas frente a uma técnica de pesquisa – Análise de conteúdo – que possui características metodológicas tais como: objetividade, sistematização e inferência. Segundo Bardin (1977), representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Para Minayo:

Do ponto de vista operacional, a Análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições das entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes), com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações (MINAYO, 2007, p. 84).

Frente à metodologia Análise de conteúdo, deparei-me com inúmeras modalidades da mesma, entretanto, defini a análise temática para a presente pesquisa, pois se mostra apropriada para investigações qualitativas. A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo. Segundo Bardin

¹⁸ Aos entrevistados, atribuí nomes fictícios para garantir-lhes o anonimato. Na criação dos nomes, preservei a relação de gênero dos participantes.

(1977, p.105), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura”. Ainda segundo Minayo:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 2007, p. 316).

De forma prática, a análise temática desdobra-se em três etapas, sendo elas: pré-análise, exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise consiste na escolha dos documentos a serem analisados, na retomada dos objetivos iniciais da pesquisa e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final. Tal etapa pode ser decomposta em algumas tarefas: leitura flutuante, constituição do corpus e formulação de hipóteses e objetivos (MINAYO, 2007).

A primeira das tarefas, a leitura flutuante, consiste em estabelecer um contato exaustivo com o material, o que representou o contato intenso com o documento de transcrição. A constituição do corpus, segunda tarefa, consiste na organização do material de pesquisa, ou seja, organização das entrevistas. E, por fim, finalizei a pré-análise com a construção de um quadro de análise, organizado conforme as representações dos pibidianos, interpretadas enquanto unidades de registro (palavra-chave ou frase), expressando uma forma de categorização que orientaram a análise. Tais representações são apreendidas teoricamente como categorias, sendo estas, determinações constitutivas, efetivas do movimento que constitui o real.

A segunda etapa da análise temática, a exploração do material que, nas palavras de Minayo (2007), consiste, essencialmente, na operação de codificação que, segundo Bardin (1977), realiza-se na transformação dos dados brutos, visando a alcançar o núcleo de

compreensão do texto. Primeiramente, é realizado um recorte do texto em unidades de registro – palavra ou frase – e, posteriormente, são aplicadas regras de contagem, uma vez que a construção de índices irá permitir alguma forma de quantificação. Diante dessa etapa, posterior à construção do quadro de análise e as categorias extraídas das representações dos pibidianos, quantifiquei a frequência das categorias, ou seja, todas as representações foram codificadas em categorias e as mesmas, enumeradas, totalizando 11 categorias¹⁹ com 188 representações.

A categoria “limitações no processo formativo” possui a maior porcentagem relativa, sendo 32,97%. Na mesma, constam tópicos como: a frustração dos pibidianos com o programa, bem como a desmotivação e falta de estímulo com o mesmo, a distância que estagiários do PIBID possuem da sala de aula das escolas, a falta de autonomia, a impossibilidade de assumirem turmas, uma conseqüente ausência de contribuição efetiva ao mundo do trabalho docente, a crítica a atividades pouco relevantes à formação profissional, a ausência de estudos, além da ausência de referenciais teóricos.

Em termos gerais, outra categoria com destaque é a “contribuições para a formação docente”, contando com 22,34% de frequência. Tal categoria aglutinou debates que perpassam tópicos da formação do pibidiano, tais como: a aproximação com os estudantes do ensino básico e o reconhecimento do trabalho realizado na escola, as mudanças de valores adquiridas na construção do PIBID, a própria inserção no ambiente escolar, a ampliação de conhecimentos, a perda da timidez na apresentação de trabalho em eventos acadêmicos e a possibilidade de produção de artigos científicos a serem apresentados em congressos e encontros.

¹⁹ Sendo elas “Limitações no processo formativo”, “Contribuições para formação docente”, “Processo de ensino-aprendizagem”, “Especificidades PIBID-Biologia/UFU”, “Estágio e PIBID – comparações”, “Estrutura do programa”, “Distância entre universidade e escola”, “Indignação”, “Função do PIBID”, “Desvalorização do PIBID” e “PIBID em escolas não periféricas”.

A categoria “processo de ensino-aprendizagem” abarca 19,68% das representações das entrevistas. Apresenta-se com tópicos que perpassam atividades que foram realizadas com foco no ensino de conteúdos como: o despertar de interesse por parte dos estudantes, propostas interdisciplinares de ensino de conteúdos, educação especial na perspectiva de inclusão ao processo de aprendizagem, atividades práticas realizadas por bolsistas que sobrepõe à teoria, estudo voltado à instrumentalização da prática, adequação da linguagem do pibidiano às diferentes idades com fins ao ensino de conteúdo e a proposta de aulas diferentes.

A quarta categoria, intitulada “especificidades PIBID-Biologia/UFU”, agregou 15,95% das representações. Como a última categoria nuclear²⁰ da pesquisa, aborda discursos como: críticas a avaliações do PIBID, as posturas com relação aos problemas em grupo, a maquiagem de fatos que ocorrem no decorrer do programa, um tópico muito presente nas falas que tangenciam a priorização da bolsa em detrimento das responsabilidades com o projeto, críticas ao acesso e fiscalização do programa (formas de ingresso), a rigidez e distância dos pibidianos do planejamento e dos coordenadores do PIBID-Biologia/UFU, bem como a falta de tempo para a realização das atividades e pontos sobre a comunicação do coletivo PIBID em Uberlândia – MG.

Com 2,65% de frequência, estão as categorias “estágio e PIBID – comparações” e “estrutura do programa”. A primeira manteve representações que relacionaram aspectos do PIBID com propostas do estágio obrigatório presente no currículo de Ciências Biológicas, já na categoria “estrutura do programa”, apresenta-se aspectos burocráticos do PIBID, ressaltados pelos entrevistados – ausência de recursos financeiros para subsidiar atividades nas escolas e excesso de carga horária do projeto.

²⁰ Denominei “categorias nucleares” aquelas que foram foco das análises da presente dissertação, ou seja, categorias que diante do cálculo das frequências relativas mostraram-se acima de 5%, evidenciando um critério representativo de amostra quando somadas suas frequências – 90,94% do total das representações.

Apresentando-se com 1,06% de frequência, a categoria “distância entre universidade e escola” faz referência a representações sobre a fragilidade da articulação entre a academia e as escolas de ensino básico e a categoria “indignação” refere-se a posturas de pibidianos diante de certas experiências no decorrer do programa.

Por fim, as três categorias “função do PIBID”, “desvalorização do PIBID” e “PIBID em escolas não periféricas” exibem uma porcentagem relativa de 0,53%. Apresentam-se com representações sobre funções que o programa possui diante da visão dos bolsistas, de uma leitura a respeito da existência de uma cultura de desvalorização do PIBID na academia e da escolha das escolas a serem parceiras do projeto Biologia/UFU.

A terceira etapa da análise temática, descrita por Minayo (2007) como tratamento dos resultados obtidos e interpretação, consiste em destacar as informações obtidas. A partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações diante de seu quadro teórico. Nesta etapa, exponho uma dificuldade histórica em alinhar procedimentos técnicos, tal como a análise temática, com uma abordagem marxista. Trago a reflexão de Minayo (2007, p.12) para sintetizar tal problemática, sendo um “desafio ao pesquisador alinhar a abordagem dialética às metodologias de Análise de conteúdo, pois exige aos mesmos uma superação dos instrumentos de pesquisa usualmente empregados pelas correntes compreensivistas ou funcionalistas e a inclusão dos significados na totalidade histórico-cultural”.

O movimento de estudo sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação política de pibidianos do curso de Ciências Biológicas da UFU expõe a necessidade de caracterização da temática Formação Política, que coloco numa perspectiva de compreensão advinda de vivências particulares. Em minha trajetória no ensino superior tive, como escolas de formação, o meio acadêmico concomitante às experiências no movimento estudantil.

Para marcar a definição de política, apoio-me na conceituação de Nogueira:

A palavra política pode ser compreendida por nós, hoje, como o resultado de um longo processo sócio-histórico que se inicia com a criação da polis (cidade estado) grega. O termo política foi cunhado a partir da atividade social desenvolvida pelos gregos em sua polis e remete a “cidade, ao coletivo, ao discurso, à cidadania, a soberania, à lei” (Maar 2006, p. 30). Podemos falar em outras variações do termo que foram surgindo ao longo dos séculos para o termo política, tais como: arte de bem governar, habilidade nos tratos das relações humanas, poder de persuasão, domínio da retórica e outros sentidos não tão positivos que povoam o senso-comum hoje, como: abuso de poder, desvios de verbas, corrupção, entre tanto outros. No entanto, nos deteremos neste trabalho, a estudar a política como uma das dimensões necessárias na formação e no trabalho docente – práxis consciente do ato educativo que abarca uma formação e uma visão sócio-crítica da realidade, através da qual os educadores compreendam as relações entre a escola e a sociedade, mas também entre os conteúdos que ensinam em sala de aula e os reflexos disso fora da instituição escolar (NOGUEIRA, 2008, p. 335).

Compreender o sentido de uma formação política é, nas palavras de Nogueira (2008), compreender a relação da educação com um projeto de sociedade e de sujeito que se quer incentivar com ela. Não podendo isentar os sujeitos da formação de questões fundamentais explicitadas por Gadotti (2005, p. 78): “para que serve o que aprendemos? Para quem é e contra quem é?”. Tais questões explicitadas pelo autor foram aos poucos evidenciadas em minha experiência no movimento estudantil, através da percepção de três categorias fundamentais – organização, mobilização e transformação.

A capacidade de realizar análises de conjunturas²¹, ou seja, construir uma leitura específica de um momento singular, no tempo e no espaço em questão, é traço essencial na busca da inacabável formação política.

Quando iniciada minha vinculação com o Diretório Acadêmico Charles Darwin e posterior participação na Entidade Nacional de Estudantes de Biologia (ENEBio), senti na prática a necessidade de organizar minhas atividades, reuniões, falas, em qualquer espaço de debate, sempre com vias a mobilização, ciente de que a organização pauta-se em análises conjunturais. A proposta do movimento estudantil do qual fiz parte, tinha como premissa

²¹ Uma análise de conjuntura é um retrato dinâmico de uma realidade e não uma simples descrição de fatos ocorridos em um determinado local e período. Ela deve ir além das aparências e buscar a essência do real. Porém, a realidade mundial, nacional ou local, é multifacetada, o que torna difícil a sua apreensão à primeira vista. O desafio de qualquer análise de conjuntura é compreender as inter-relações das partes que formam o todo, pois a totalidade é um conjunto de múltiplas determinações (ALVES, 2008).

articular a base dos envolvidos para a execução de ações, sejam elas locais, regionais ou nacionais. Em um processo formativo, é essencial a capacidade autônoma dos envolvidos, de maneira que cada indivíduo se aproprie dos interesses do grupo do qual faz parte. Assim, em espaços de debate, todos devem se sentir responsáveis pela coesão e pelas tarefas a serem executadas.

Em termos práticos, é inconcebível uma formação de profissionais desvinculada da concretude do mundo real, mundo material, sociedade humana contemporânea, determinada pela relação econômica entre os homens, pois, vivemos as regras de um mundo mercantil. Detenho-me apenas à palavra formação, ciente de que toda formação já é política, entretanto caminha pela defesa de determinadas concepções de mundo. Falar de uma formação que organize, mobilize e transforme é debater uma concepção de desenvolvimento humano que tenha como fim o trabalho. Trabalho este que se molda diante de um arranjo social – a organização capitalista de produção.

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como “mamíferos de luxo”. É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la (FRIGOTTO, 2011).

Portanto, a concepção de formação política deve ser pensada não no mundo ideal, mas no mundo material, que expõe a conjuntura vivida no tempo presente, atendendo em cada época as necessidades do homem coletivo, diante de um expressivo aprofundamento teórico, alicerçado à densidade do planejamento coletivo bem como à construção coletiva do conhecimento.

Processo de ensino-aprendizagem

A categoria explorada nas representações dos sujeitos da pesquisa evidencia que o PIBID apresenta densa formação direcionada ao planejamento e execução de atividades vinculadas a conteúdos obrigatórios do ensino básico. Quando perguntados sobre as atividades mais relevantes que haviam vivenciado no programa, grande parte dos entrevistados expôs situações pautadas no ensino de conteúdos, no caso de Ciências e Biologia. Os pibidianos destacaram oficinas, jogos didáticos, visita ao laboratório de Anatomia da Universidade Federal de Uberlândia, BioCine – atividade que extrai conteúdos de determinados filmes, como atividades relevantes, reafirmando a vinculação conteudista trabalhada pelo programa, que objetiva a melhoria no processo de ensino aprendizagem, como observa-se nos trechos:

“A gente passa um filme e a gente tenta explorar ao máximo aquele filme de acordo com a matéria que eles estão aprendendo” (Aline).

“Um debate sobre filmes né... A gente escolhe tipo... É ensino fundamental, foi numa escola de ensino fundamental que eu participei, a gente escolhe um filme, assim... Tipo “Rio 2”, saca? Aí a gente faz um roteiro de perguntas em relação a esse filme, aí a gente faz um debate com os alunos em relação a esse filme, a gente aborda vários temas, preservação da fauna” (Jamile).

“A atividade mais relevante que eu tive até hoje foi uma, um BioCine que a gente fez com os alunos, foi passar filme para o aluno né, mostrando com um olhar biológico... porque muitas das vezes os alunos viam o filme sem olhar assim o que que tinha haver com a matéria, então esse filme a gente levou o aluno a ver o filme com outro olhar” (Laura).

Além das atividades que perpassam o ensino, destaco a organização da feira de profissões – evento também realizado em minha passagem pelo PIBID no ano de 2009, como nas falas:

“Mas uma que me marcou muito foi uma feira de profissões que a gente fez na Escola Minas Gerais²²” (Maria).

²² Com a finalidade de preservar o nome das escolas citadas pelos entrevistados, todas as unidades escolares foram chamadas pelo nome fictício de “Escola Minas Gerais”.

“(...) A gente levou alunos da UFU para fazer palestra de vários cursos e profissionais também que já estão atuando há um certo tempo, e foi muito legal, os alunos adoraram” (Olga).

O PIBID, nesse contexto, reforça a instituição escolar como direcionadora de indivíduos ao mercado de trabalho, a própria busca pela melhoria no processo de ensino-aprendizagem está envolta na finalidade de adentrar nas universidades via processos seletivos. Não há sentido pejorativo em ingressar no mercado por vias acadêmicas, no entanto, o que é notável e inquietante, é a inserção sem compreensão acerca do trabalho, enquanto elemento de subordinação ao capital.

A feira de profissões quando se resume ao relato, a palestras das diferentes áreas de atuação sem um debate anterior sobre o trabalho em si, cumprem papel alienador dentro da escola. A exposição da profissão como escolha individual, as ofertas de carreiras, as condições imediatistas de mercado sem projeção adequada aos interesses sociais e à compreensão econômica (debate que não pode ser cumprido em um dia de feira), impossibilita a apresentação das profissões em perfil político e não expõe a concretude da luta de classes. Tal atividade já se evidencia enquanto um modelo mercadológico, profissões que estão em alta, que tem gerado mais empregos são colocadas em evidência, direcionando os jovens a uma visão superficial do mercado e destacando interesses capitalistas, principalmente aqueles melhores remunerados. Não se analisa a dificuldade que atravessa todas as profissões sob a ótica do proletariado, aquela que representa a classe explorada.

Na perspectiva de atuação dos pibidianos em minicursos, oficinas e outras atividades que tendem à resolução de problemáticas de ensino-aprendizagem, ou na busca pela memorização de conteúdos que vestibulares determinam como necessários à inserção na vida acadêmica, para formação ao mundo do trabalho e suposta inserção posterior ao mercado de trabalho, os entrevistados demonstraram que a carga teórica do PIBID alicerça-se prioritariamente na ação de aprender a construir e executar atividades desse cunho, o que

caracterizei como instrumentalização da prática – a ação de munir o indivíduo sem que para o mesmo sejam claros os impactos de suas ações em vias da totalidade, ou seja, seus estudos representam uma ferramenta de aprender a fazer, reforçando a reprodução de atividades, como pode-se notar:

“A gente pegava um texto livre... Igual o nosso, a gente tinha feito a sessão pipoca, a gente pegou um texto que contava mais ou menos o que era uma sessão de cinema, o que poderia contribuir para o aluno... Então foi mais a leitura mesmo que a gente teve foi essa, foi livre, nada baseada” (Aline).

“Um grupo fez o CineBio, que era lá da Escola Minas Gerais e pegava um artigo que ajudasse esse grupo a fazer isso, como se fosse uma base para eles... com a Escola Minas Gerais, que era sobre o mural e pegou um artigo sobre Educomunicação, eu não sei o nome dos autores e a Escola Minas Gerais que fizeram sobre fotografia, cada menino pegou a fotografia então levou um artigo antes sobre fotografia” (Fabiano).

Diante da maneira como são articuladas as atividades do PIBID, o trabalho docente na escola acaba sintetizado a ações práticas, entretanto, assumindo um cargo de professor, deparei-me com inúmeras problemáticas que não são abordadas por uma categoria de ensino de conteúdo desconectada da totalidade, pois, para Luckesi (2003, p. 69), “A difusão de conteúdos é primordial, não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”. Faz-se necessário salientar a luta de classes na educação escolar, que não será resolucionaada por um processo de aprendizagem desmembrado de uma análise econômica, além de posicionamentos claros em favor da classe trabalhadora. Numa perspectiva marxista, Aranha, salienta que a Pedagogia Crítica dos conteúdos busca:

Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências (ARANHA, 1996, P. 216).

A temática Ensino-aprendizagem apresentada, no sentido direto e não reflexivo, possui uma abordagem perversa, pois silencia projetos de ruptura ao modelo neoliberal ou sequer demonstra as desigualdades inerentes desse mesmo modelo. A oferta de uma aula

diferente, inovadora, estimula a reprodução do mesmo conteúdo com recursos e metodologias variadas, como explicitado:

“A gente poder explicar para eles às vezes de uma maneira diferente que os professores explicam na sala de aula né?”(Izadora).

No entendimento dos pibidianos, aulas diferentes possuem caráter de inovação tecnológica, trazendo ilusoriamente a sensação de que aproximar os conteúdos das novas tecnologias representa uma nova forma de ensinar. Na maioria das vezes a modernização tecnológica reafirma o velho modelo de ensino, entretanto, o PIBID – Biologia/UFU, condiciona os licenciandos a uma concepção de que aulas inovadoras, diferenciadas, repletas de recursos tecnológicos ou recursos didáticos construídos, dada a própria escassez de equipamentos nas escolas públicas, serão suficientes para melhorias na educação. Nos objetivos do PIBID, presentes na Portaria nº 096 de julho de 2013, o inciso IV demonstra a perspectiva de superação dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, apoiada em práticas docentes de caráter inovador.

Mantém-se no senso comum a ideia de que vivemos os problemas sociais do tempo presente pela falência do processo de ensino, salientando a necessidade de reinventar a escola por meio de atividades inovadoras. Entretanto essa concepção exclui as determinações econômicas do ambiente escolar, logo:

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (FERNANDES, 1989, p 170).

A crise estrutural do sistema econômico não se dá pelo insucesso de aprendizagem na educação escolar. As contradições do capitalismo ocorrem por serem fundantes nesse projeto de sociedade. Santos, afirma que:

A relação entre educação e sociedade é vista apenas sob a óptica das demandas do mercado, nessa relação, a escolaridade é instituída como um

dos grandes motivos pelo atraso do desenvolvimento econômico do país. Nessa perspectiva, a educação, ou melhor, a falta de educação escolarizada da população, é um fator que produz o atraso dos países frente as modernas demandas do mercado globalizado (SANTOS, 2002, p. 123).

O programa coloca na escola a responsabilidade de, por meio da aprendizagem, resolver os problemas sociais gerados não pela escola, mas pelo capitalismo. Nas palavras de Gadotti (1997), essa forma de pensar representa a concretização da concepção idealista, a qual crê na possibilidade de uma mudança através da consciência e da quantidade de educação, concepção essa destoante da concepção dialética de educação, baseada na análise concreta das relações existentes no trabalho: sustenta que o processo de emancipação do homem é, antes de mais nada, econômico, histórico e não espiritual.

Muito frequentemente, os programas de formação de professores perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar (GIROUX, 1988, p. 14).

O trabalho, quando resumido a ações práticas e alicerçado pela instrumentalização do exercício docente, protagoniza um equívoco de análise conjuntural, pois exclui a politicidade do ato educativo, ou seja, o processo de aprendizagem implica politização, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica. Isto, nas palavras de Gadotti (2005), seria realizar uma prática social – vincular o ato educativo ao ato político, aliar a teoria com a prática da transformação.

Estimulada a atuação desmembrada da totalidade sócio-histórica, a teoria e o estudo ficam secundarizados, fato este constatado na representação da estudante:

“É importante ler, mas eu acho que a gente tem que dedicar menos tempo a isso e mais na prática” (Aline).

A separação da teoria e da prática, presente na divisão social do trabalho do sistema capitalista de produção, evidencia a formação do trabalhador unilateral, dividido e alienado (GADOTTI, 1997). Compreender o trabalho docente dentro de um sistema de venda

e compra de mão de obra, mesmo que seja o Estado o comprador de nossa força de trabalho, é pensar que a atividade profissional é dirigida, edificada morfológicamente, não pelo docente, mas pelo comprador da força de trabalho. É nesse cenário que a divisão do pensar e do executar torna-se fundante: o professor em sua escola pensa e executa suas atividades, entretanto, o Estado e muito menos as empresas/escolas, darão ao mesmo a possibilidade de extrapolar o modelo assalariado de produção, ou seja, quem pensa, quem formula, não é o professor, a esse trabalhador braçal resta-lhe apenas a execução do conteúdo, do controle escolar pautado no currículo, do fazer mecânico, muito similar ao trabalhador fabril.

Somente mediante a luta política, incluindo a sala de aula nesse combate, é que potencializa-se a esperança da construção de um homem não mais mutilado, unilateral, mas aquele que formula teoricamente seu trabalho na medida em que o executa. O PIBID – Biologia/UFU, ao separar a prática docente do processo de compreensão teórica, assume determinado tipo de formação:

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX; ENGELS, 1992, p. 28).

Ainda segundo Gadotti (1997), na perspectiva marxista, a formação teria foco na substituição do homem unilateral pelo homem omnilateral²³, sobretudo livre da exploração e da alienação de seu trabalho. Para uma prática transformadora e consciente, pautada na omnilateralidade, faz-se necessário, na formação do professor, um estudo arraigado a uma matriz epistêmica que nasça na raiz do projeto de formação e perpassa toda a gênese do estudante/trabalhador, norteador a organização, o planejamento e as ações do professor. Na

²³ “Para Marx, a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. (...) A educação é um ‘fenômeno social’, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais.” (Gadotti, 1997, p.57).

formação dos pibidianos, constata-se uma lacuna quanto à formação política, pois segundo Giroux:

As instituições de treinamento de professores (...) têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. Aquela omissão também é resultado da predominância de teorias e formas de liderança e organização escolar que dão aos docentes pouco controle sobre a natureza de seu trabalho. (...) Na maior parte dos programas de formação para o magistério, a ênfase em se obter, dos futuros educadores, o domínio de técnicas pedagógicas, geralmente evita questões sobre os objetivos e anula o discurso da crítica e da possibilidade (GIROUX, 1988, p. 23-24).

Frente a essa lacuna de formação política do PIBID – Biologia/UFU, é necessário relacionar o direcionamento do programa em atender demandas do Estado, conforme demonstra a Portaria nº 096 de julho de 2013, na qual, aos projetos, cabem a função de contribuir para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁴. Dessa maneira, uma estratégia comum no processo formativo dos licenciandos, é a substituição da compreensão da morfologia do trabalho em território capitalista, por uma prática e um discurso que esboçam a melhoria da qualidade da educação, apenas com foco no processo de ensino aprendizagem – formação do homem unilateral –, situação esta que projeta, no colo professor, um pacote de ações assumidas pelo estado burguês, aliadas a mecanismos avaliativos que nos cobram índices de melhorias voltados exclusivamente ao aumento do rendimento escolar dos estudantes.

Tendo como função a elevação de índices da educação básica, os licenciandos tendem a adentrar em um projeto profundo de controle do trabalho do professor, pautado prioritariamente no ensino de conteúdos disciplinares, no caso do professor de Ciências e

²⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega, ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>.

Biologia, conteúdos referentes a tal disciplina, avaliados pelo Inep (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa), tendo como exemplo a Prova Brasil. Assumida uma sala de aula, as cobranças em relação a determinados conteúdos são estimuladas pelas gestões, a prática do professor é engessada pelo compromisso com as provas avaliativas aplicadas aos estudantes da educação básica. Segundo Santos:

(...) O controle docente sobre o processo de trabalho fica seriamente afetado, restando uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo. Limita-se o trabalho docente à aprendizagem da disciplina e da autodisciplina exigidas pelas reformas. O professor e a professora tornam-se, assim, trabalhadores disciplinados (controlados) segundo as demandas do capitalismo neoliberal, haja vista que, ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, "quase-manual", o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola. A potência desse laço de dependência desloca o foco do trabalho educativo para o aprender a aprender, excluindo outra ordem de preocupações (SANTOS, 2002, p. 126).

A compreensão do PIBID não pode ser desvinculada do pacote de políticas neoliberais que asseguram o controle do trabalho do professorado, mesmo ciente que existam contradições dentro do programa e potencialidades a formação crítica. Ainda de acordo com Santos,

sem enganos, a preocupação do MEC é com a criação e aperfeiçoamento de mecanismos de monitoramento dos desempenhos dos sistemas de ensino “com foco centrado na aprendizagem dos alunos e nos diferentes fatores associados ao rendimento escolar” (INEP, 2000). Sem dúvida que o trabalho docente é centralmente atingido neste processo de padronização do sistema educacional (SANTOS, 2002, p. 124).

Santos evidencia o controle do estado para o trabalho docente, mecanismo este que afasta o professorado das funções de concepção do seu processo de trabalho (SANTOS, 2002).

Limitações no processo formativo

Em termos gerais, para os sujeitos da pesquisa, a maior limitação do PIBID é a impossibilidade dos mesmos assumirem as salas de aula, o que foi caracterizado como a

distorção do trabalho docente. Na perspectiva de formação técnica, instrumental, voltada exclusivamente a resolver problemas do processo de ensino-aprendizagem, os bolsistas sentem-se aptos, capacitados a trabalharem, o que evidencia uma redução do trabalho ao atuar tecnicamente, pontualmente no processo de aprendizagem, excluindo o lado político do trabalho, resumindo a escola a somente a sala de aula, num movimento de ajustar falhas de uma maquinaria. Os estudantes geralmente ingressam no PIBID para ter contato com salas de aula, entretanto o programa não possui tal objetivo, a concepção pouco profunda de formação para o trabalho do professor se debruça na concepção ilusória de que é preciso dar aula para preparar-se para o trabalho. Em nenhum momento vincula-se a ideia de compreender o trabalho em sua estrutura fora de sala de aula, como observa-se:

“O limite para mim é a gente não poder ministrar uma aula, digamos assim, não poder estar dentro da sala de aula como, eu sei que talvez isso fugiria um pouco do foco, aí teria que ser estagiário, mas eu acho que se a gente pudesse pelo menos ministrar uma aula de vez em quando, quando algum professor faltasse ou quando, a gente pudesse preparar alguma coisa um conjunto, um trabalho para fazer alguma coisa dentro da sala de aula, ou a aula em si para os alunos diferente, eu acho que isso ajudaria um pouco, porque por mais que a gente possa fazer isso, não é considerado uma aula sabe?” (Kron).

“Até hoje, por exemplo, eu não entrei em aula pra assistir uma aula... Então acho que é importante eles deixarem a gente viver mais dentro da escola do que ficar dentro de sala fazendo mais reunião” (Aline).

“A gente assumir uma sala de aula, coisa do tipo, mas às vezes seria bom fazer algum... Participar mais disso, sem auxílio de professor talvez” (Camila).

“O aluno tendo essa liberdade de buscar, ir para sala de aula e conseguir tirar os alunos de sala de aula e trabalhar em outros lugares, talvez... Se o PIBID desse essa liberdade a gente conseguiria ter essa experiência melhor e ser um melhor profissional” (Douglas).

Relacionado à maior limitação que os pibidianos apontaram à impossibilidade de assumir salas de aula, os entrevistados descrevem a falta de autonomia na construção do projeto. Por não poder assumir turmas, deflagram a falta de liberdade, autonomia na gestão do programa:

“Nós não temos total autoridade para fazer o que a gente quer. Claro que nós temos que seguir normas, regras, então eu acho que isso é um limite, eu acho

que enquanto pibidiana eu poderia desenvolver mais projetos, mais coisas para a escola” (Laura).

“Dar mais autoridade pra gente poder fazer aquilo que a gente deseja dentro da escola né” (Aline).

“Às vezes a gente poderia ter um pouco mais de liberdade para fazer as coisas, que é muito limitado nas regras” (Camila).

“Se o PIBID desse essa liberdade a gente conseguiria ter essa experiência melhor e ser um melhor profissional” (Douglas).

As limitações apontadas pelos entrevistados mantiveram-se pontuais, como a acima descrita, entretanto, quando perguntados sobre o movimento de estudos do grupo PIBID, uma situação singular foi constatada. Apesar do coletivo encontrar-se com frequência e desenvolver muitas atividades, pautando-se, prioritariamente, em reflexões sobre ações, o programa demonstra uma defasagem na formação dos pibidianos, pois o coletivo não possui o hábito de estudar, não há um grupo de estudos, nem um planejamento de leituras, como nota-se:

“Olha, o movimento de estudo em si, eu creio que ainda não tá formado... Então eu não sei se a gente pode chamar de movimento, mas tem uma comissão de estudos dentro do PIBID – Biologia” (Kron).

“Não, não tem... Tipo assim, tem sugestões, por exemplo, as duas coordenadoras falam ‘ah, vamos fazer um estudo sobre isso aqui, vamos ler um artigo disso, um artigo do fulano, um artigo do ciclano’, mas é aquela coisa, é jogado, tipo vamos ler, quem leu, leu, quem não leu, não leu e pronto, acabou, fica por isso, então tipo assim... Colocar os estudos mais específicos na área da educação. Sabe? Muito vazio... Não tem nada, você só vai lá e pronto, você faz o que tem que fazer e acabou” (Eliana).

“De fato dentro da escola, de como agir, de estudar, por exemplo, em Psicologia da Educação, Didática, a gente tem muita matéria sobre licenciatura, mas a gente acaba não aprendendo muita coisa, ou então aprende superficial, dentro do PIBID a gente poderia retomar todas essas leituras importantes, tipo Vigotsky e coisa e tal... De uma forma assim abrangente visando a melhoria da gente, porque eu acho muito vago, o PIBID é muito vago” (Eliana).

“Em um ano só debater quatro textos eu acho pouco” (Camila).

Conforme mencionado pelos sujeitos da pesquisa, a teoria, o estudo, não tem sido uma proposta do grupo, o comprometimento com a carga teórica não tem sido o foco do programa, portanto, ressalto o caráter instrumentalizador do PIBID – Biologia/UFU, no que

se refere à proposta de munir os licenciandos a desenvolverem atividades práticas sem aprofundar as questões relativas à complexidade do trabalho docente. A leitura é compreendida como um mecanismo necessário, enquanto conteúdo decorativo, para acessar a pós-graduação:

“É importante ler, mas eu acho que perder tempo com isso atrapalha muita coisa, porque a gente vai trabalhar com oficina lá, então a gente está perdendo tempo pra fazer esse questionamento para não trabalhar com a oficina” (Aline).

“Pediram que a gente tivesse maior estudo por causa que muitas pessoas que estavam saindo do PIBID não estavam conseguindo entrar no mestrado na área de educação, então a gente começou com estudos de artigos” (Fabiano).

Dentre outros aspectos da presente categoria, confirma-se, nas falas dos pibidianos, que os mesmos não possuem referenciais teóricos mais expressivos, não demonstram estarem ancorados às correntes filosóficas e às matrizes epistemológicas, ressaltando que todos os entrevistados possuíam mais de seis meses de programa,

“A gente não pesquisa, não se baseia em nenhum autor... Então a gente até hoje não trabalhou com nenhum autor assim da educação” (Aline).

“Assim de cabeça eu não sei te falar não... Não sei falar de nenhum autor não” (Bruno).

“Nada em específico... Eu não sou muito de gravar nome de autor, isso é até uma falha minha. Mas acho que qualquer texto que fale do assunto é importante debater” (Camila).

Trata-se de um projeto nacional de iniciação ao trabalho que não possui um movimento efetivo de estudo, que tipo de formação vinculada à iniciação de um trabalho docente pode ser concebida sem o estudo? Quando não há um estudo crítico, comprometido, a atuação resulta em um processo de reprodução de práticas, característica muito específica do programa em questão.

A partir da constatação da ausência do estudo, confirma-se a instrumentalização da prática para a execução de atividades pontuais relacionadas ao conteúdo de Ciências e Biologia. Como nos demonstra o estado da arte, constando com expressiva gama de trabalhos

que exclusivamente descrevem atividades práticas em diferentes escolas do Brasil, e muitos dos mesmos acreditam que essas atividades possuem caráter inovador sendo capazes de transformar o cenário local e emancipar pessoas. É evidente a defasagem de pesquisas que debatam o trabalho do professor para além do processo de ensino-aprendizagem. Sinalizar a criticidade, a formação de cidadãos, a emancipação por meio da reprodução de um ideário conteudista, representam um caminho perverso para se construir as bases de uma formação de trabalhadores, bases essas expressivamente rasas e, por consequência, reafirmam uma educação bancária que, nas palavras de Paulo Freire:

Se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivadores são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 66).

No processo de formação de professores é preciso organização, planejamento e, posteriormente, ajuste das metodologias de trabalho, de execução de atividades. O PIBID – Biologia/UFU tem reduzido a formação de professores a técnicas de ensino, o que deveria ser uma etapa da formação, e não ela por completo, mecanismo muito próximo da pedagogia bancária caracterizada acima. A realidade escolar pública cobra dos professores muito mais que técnicas de ensino, pois a escola encontra-se imersa no cenário social excludente, composta por jovens atuantes na luta classista, sejam suas posturas de reafirmação da exploração ou de superação da mesma.

Um programa de iniciação ao mundo do labor, não pode se isentar de apresentar efetivamente todas as dificuldades e perspectivas desse mesmo trabalho, aliado a uma compreensão sócio-histórica de como os docentes se inserem nas instituições e suas possibilidades de posicionamento e enfrentamento diante das facetas do capital. Tal compreensão só pode ser construída através de um estudo norteado, para que essa formação seja devidamente estruturada, exposta, evidenciando o lado pelo qual o programa irá optar: o dos explorados ou o dos exploradores. Em minha concepção, não é possível falar de escola sem falar de formas de entendimento do mundo – elemento que configura as posições históricas da sociedade – dessa maneira a escola, os estudantes e os professores em formação estão imersos no cenário social.

Uma forte tendência assola a formação do professor, tendência esta que ecletiza a visão de mundo do formando, estimulando o uso de diferentes bases teóricas capazes de explicar um fenômeno, no caso um fenômeno social – a educação –, como se utilizássemos uma técnica, quando precisamos de uma chave de fenda, a usamos, quando precisamos de um alicate, largamos a chave de fenda e passamos a optar pelo alicate.

(...) É o movimento que denominei “recuo da teoria” na área de educação, mas também nas demais ciências humanas e sociais. Considero o ceticismo epistemológico da agenda pós-moderna e, sobretudo, o decorrente da visão pragmática da vida social, influências consideráveis sobre esse movimento. Em outros trabalhos já alertei para o fato de que a celebração do “fim da teoria” caminha *pari passu* com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo que se evidencia nos critérios que tem norteado a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em um projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto do exercício do pensamento (MORAES, 2001). Na Esteira do ceticismo epistemológico e da lida pragmática em vigor, descarta-se a necessidade humana de inquirir sobre questões relativas à natureza do objeto e do próprio conhecimento. Estamos referindo-nos à tendência de plasmar o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. O prisma, agora, é bem mais sutil: o conhecimento é campo do “vocabulário da prática e não da teoria”, como afirma Rorty. Assim valoriza-se a Ciência não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus subprodutos tecnológicos (informática, robótica, mídia, microeletrônica, telemedicina, teletrabalho, bibliotecas digitais, o ensino à distância). (MORAES, 2004, p.352).

Diante desse ecletismo, os professores acabam por atender a todos os gostos, mantendo até tendências epistemológicas excludentes em uma falsa sinergia. Frente a um alicerce precário de firmeza epistemológica, a atuação do professor tende a se tornar amorfa e acrítica.

Contribuições para a formação docente

Para os pibidianos, a maior das contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência apresenta para a formação de professores é a inserção na escola, como constata-se nos trechos:

“Acho que o PIBID, de certa forma, ele contribui assim para aproximar a gente da realidade escolar... Mas de certa forma contribui, assim a gente conhece a realidade, o sistema escolar como funciona, quais as funções dos profissionais da área” (Gabriela).

“O PIBID ele é interessante porque ele nos traz a vivência de estar na escola. Assim, não vamos ver todo o âmbito de ser um professor, mas inicialmente já é uma coisa boa, já nos traz uma experiência de vivência, de visualizar como que é a educação e como que vamos tratar o futuro” (Fabiano).

“Proporciona mesmo essa vivência na escola, no contato que a gente tem com os alunos, contato com o pessoal que trabalha e tudo mais, eu acho que isso contribui bastante” (Bruno).

“Já estou mais familiarizado com o ambiente, com o lugar, acho que vai ser mais tranquilo de eu iniciar minha carreira na docência (Bruno).

“E com o PIBID, a gente vivencia tudo, o dia a dia da escola, o que os professores fazem, como é a rotina, como que é... Vamos dizer assim... Leis da escola (Camila).

“Então o PIBID mostra a realidade, isso que é interessante no programa do PIBID, ele possibilita a gente ter um preparo antes de ir para a sala de aula mesmo, vendo a realidade antes da gente ser o professor (Laura).

“Eu acho que a gente estar indo lá na escola, a gente consegue ter pelo menos uma percepção de como é o dia a dia do professor” (Kron).

Diante das representações nota-se a potencialidade de se vivenciar situações concretas dentro da escola, acontecimentos diários, rotineiros. A inserção na escola possibilita a compreensão da base material, potencializa o caminho para o entendimento da consciência social e esse entendimento está intrinsecamente articulado com o arcabouço teórico

metodológico utilizado na formação daqueles oportunizados a adentrar o espaço escolar. A realidade escolar foi mencionada pelos estudantes, vinculada à compreensão do ambiente escolar, seu funcionamento, suas normas e regras.

A inserção na escola não pode ser vista como suficiente para compreender o trabalho docente, pois demonstra uma fatia do exercício profissional, consequentemente, inserir-se no ambiente escolar não garante uma formação que vise articular as partes do todo e o todo das partes vividas, apesar de possibilitar a vivência das contradições da instituição, e do cotidiano dos trabalhadores. A inserção desvinculada de uma formação classista, e utilizo o termo classista como o fundante de uma formação crítica, leva a um encantamento ingênuo pela profissão, uma visão alienada do trabalho do professor, resultando na concretização do desejo de ser professor, sem que o licenciando compreenda os desafios para além do ensino-aprendizagem. Desafios esses que não tangem apenas o professorado, tocam o centro do debate do trabalho: a exploração do homem pelo homem diante da organização social, mais precisamente o trabalho assalariado.

O programa tem oportunizado o estudante notar-se, em parte, no exercício do trabalho, e esse ensaio, esse exercício de se pensar enquanto professor, o coloca numa perspectiva de estímulo à carreira docente, de acordo com um dos objetivos do PIBID, como nota-se na fala:

“Eu acho assim que o PIBID te dá oportunidade de entrar na escola e ali dentro você observa... Aí a partir daquilo ali você já pode ir pensando como que você vai agir dentro da escola ou fora dela, como um profissional da educação” (Eliana).

Outro fator interessante, consequente da inserção do PIBID na escola, é a possibilidade do pibidiano ter contato com diferentes trabalhadores que atuam na instituição. A escola é ocupada por diferentes trabalhadores – aqueles que atuam na cozinha, os inspetores, coordenadores, diretores, os trabalhadores que executam a limpeza da escola e os seguranças. Ao compreender a complexidade da escola além da gestão escolar, que ampara-se

também em políticas de segurança pública, no recebimento e preparo das refeições, os pibidianos podem perceber as contradições presentes na escola, como observa-se:

“E no Ensino Médio, o Ensino Médio até o momento, me trouxe o conhecimento de como é a realidade, como o governo trata o Ensino Médio em nosso estado, na minha visão, eu diria um pouco até limitada, o governo trata de forma... Com descaso, com as escolas, em relação ao lanche, muitas vezes tanto na escola de Ensino Fundamental como na de Ensino Médio, eu pude perceber que faltava lanche até para os alunos e na escola de Ensino Fundamental que eu trabalhava era período integral e os alunos precisavam de almoço porque eles não iam para casa e não tinha almoço, logo, não teve período integral no início desse ano lá. Então eu pude ver como é a realidade de fato na escola, como os professores enxergam tanto os alunos como a estrutura da escola.” (Nicolas).

As contradições, o conjunto de fatos descritos a partir da empiria dos estudantes no ambiente escolar, se fazem muito importantes, pois a aparência é ponto de partida, sendo responsável por ocultações e revelações. O ato de conhecer deve ser caracterizado, diante de uma análise dialética, como a negação da empiria, da factualidade, da aparência, sendo a elaboração teórica um caminho edificado a partir da descrição da empiria. A esse respeito, Netto, afirma que:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto (NETTO, 2011, p. 22).

Os entrevistados apontaram um desejo pela carreira docente. A inculcação da profissão, ou seja, as representações evidenciam que o PIBID tem sido responsável por alterar a convicção de não querer ser professor.

“Eu gosto também, antes eu não gostava muito quando eu entrei no curso... ‘Nossa, vou ser professora’, de jeito nenhum né... Mas aí depois com o PIBID, com as experiências que a gente teve nas matérias da licenciatura, falei ‘nossa, pode ser uma coisa legal né’. A gente meio que, dá uma esperança de você conseguir mudar alguma coisa, são os desafios, lógico” (Izadora).

“Quero dar aula... Porque antes eu não queria de jeito nenhum” (Camila).

O estímulo à carreira docente, o direcionamento dos pibidianos para a área educacional, representa um ponto contraditório: os leva a vivenciar a complexidade do ambiente escolar enquanto trabalhadores. Na atividade do trabalho, o pibidiano vivenciará as reais dificuldades do professorado: ausência de recursos financeiros, falta de tempo para preparação e realização de atividades, salas lotadas, além de problemas sociais inerentes à escola. Ao mesmo tempo, o pibidiano é formado numa perspectiva de trabalho alienado, ou seja, um trabalho simplista, ligado apenas à prática, logo, sua atuação tende à perspectiva de uma aceitação da flexibilização do trabalho, de compreender sua luta como atenuadora da exploração e não a uma atuação que vise à transformação do trabalho, a luta revolucionária de romper a ligação entre trabalho e capital, pois:

A revolução de nossos dias é, desse modo, uma revolução no e do trabalho. É uma revolução no trabalho na medida em que deve necessariamente abolir o trabalho abstrato, o trabalho assalariado, a condição de sujeito-mercadoria, e instaurar uma sociedade fundada na auto-atividade humana, no trabalho concreto que gera coisas socialmente úteis, no trabalho emancipado. Mas é também uma revolução do trabalho, uma vez que encontra no amplo leque de indivíduos (homens e mulheres) que compreendem a classe trabalhadora, o sujeito coletivo capaz de impulsionar ações dotadas de um sentido emancipador (ANTUNES, 1999, p. 96).

Entretanto, esse direcionamento dos bolsistas à carreira docente tem sido bem sucedido, pois nota-se nas falas dos entrevistados a mudança, a antiga repulsa pela carreira e um novo desejo surgindo a partir da vivência no PIBID. Evidentemente que representa um desejo também contraditório, pois surge de uma visão reduzida da profissão, por apoiar-se, prioritariamente, em somente uma das atividades dos professores, o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, mesmo que o pibidiano ainda não enxergue a profissão sob outras perspectivas, nasce nele o desejo de ser professor, fato este que o potencializa a vivenciar outras experiências no e pelo trabalho docente.

Outra contribuição apontada pelos pibidianos é a participação em encontros de educação e produção de artigos:

“Acho que muito importante mesmo está sendo os artigos que a gente está publicando muito para mandar para o congresso para apresentar... Eu era super tímida para apresentação e agora eu já vou pro congresso nacional apresentar projeto do PIBID, então, considero que foi um avanço na minha formação” (Camila).

“No PIBID eu tive a experiência de apresentar no Encontro Mineiro de Educação” (Fabiano).

Além do fato de superar uma inicial timidez em participar de eventos para apresentação de trabalhos, o PIBID tem estimulado seus bolsistas a produzir artigos, visto a significativa quantidade de publicações no capítulo sobre o estado da arte do programa, além de incentivá-los a participar de encontros e congressos da área educacional. A participação em eventos acadêmicos nos possibilita deparar com uma diversidade de leituras da realidade, potencializando os participantes a questionar suas próprias produções, suas leituras de mundo, além de fortalecer suas convicções. O estado da arte revela que, a maioria das produções, debruçou-se na descrição de atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, somadas à utilização de tecnologias com foco no ensino de conteúdos, secundarizando o debate sobre a formação de professores.

As produções assumem um caminho delicado, pois com função central na formação para o trabalho, o PIBID estimula a produção não na perspectiva de discutir a formação, mas no viés de incentivar a escrita que descreva as atividades feitas com reflexão a benefícios à estudantes da educação básica e não ao próprio processo de formação do professor, do pibidiano, enquanto formação à docência. A cultura da produção em série direciona a formação aos moldes da universidade operacionalizada, e o pibidiano não vai atuar somente na escola básica, a carreira acadêmica também é uma opção, a formação de professores poderá ser “amanhã”, desenvolvida por ele na replicação contínua do produtivismo acadêmico, que nas palavras de Chauí:

A “qualidade” é definida como competência e excelência, cujo critério é o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o

custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. Observa-se também que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária, o que, aliás, justifica a prática dos “contratos flexíveis”. Ora, considerando-se que a proposta da Reforma separa a universidade e o centro de pesquisa, e considerando-se que a “produtividade” orienta o contrato de gestão, cabe indagar qual haverá de ser o critério dos contratos de gestão da universidade, uma vez que não há definição de critérios para “medir” a qualidade da docência (CHAUÍ, 2001, p. 189).

É neste movimento de contribuições que o PIBID – Biologia/UFU revela fragilidade na formação sócio-política dos pibidianos, apoiando-se prioritariamente na aparência dos fatos, não avançando para a compreensão de suas essências, ou seja, operando na imediatividade dos acontecimentos, algo característico da pós-modernidade – operar na ultraempiria. Para Marx, como para todos os pensadores dialéticos, a distinção entre aparência e essência é primordial, com efeito, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1974, p. 939). Por isso mesmo, para Marx, não cabe ao cientista “olhar”, “mirar” o seu objeto – o “olhar” é muito próprio dos pós-modernos, cuja epistemologia “suspeita da distinção entre aparência e realidade” (SANTOS, 1995, p. 331).

Especificidades PIBID-Biologia/UFU

As representações dos pibidianos abordaram temáticas voltadas à falta de efetividade de avaliações do coletivo, a problemas de disparidade no comprometimento de membros do programa, fato esse relacionado pelos entrevistados a uma questão relativa ao acesso à bolsa de estudos.

O debate da presente categoria, perpassa a falta de efetividade das avaliações realizadas pelo PIBID – Biologia/UFU, diante da permanência de alguns problemas no

decorrer da gestão. Os entrevistados apontam que muitos de seus colegas estão no projeto por terem acesso à bolsa de estudos ofertada, como nota-se:

“Você vê que eles estão ali pelos 400 reais que recebe” (Aline).

“Tire a bolsa do PIBID... Porque assim que tirar vamos ver realmente quem vai ficar porque gosta e está interessado em aprender, porque todo mundo que eu ouço falar o PIBID entra para ganhar a bolsa” (Camila).

“Às vezes muita gente entra no programa só por causa da bolsa e acaba não se esforçando o suficiente e eu acho que é um incentivo né? Provavelmente se não tivesse a bolsa eu não sei se o PIBID estaria onde está hoje, não teria toda essa repercussão” (Izadora).

“Muitos falam: vou fazer pela bolsa, quer queira, quer não, muitos estão no PIBID pela bolsa” (Laura).

Há uma centralização dos discursos em relação ao acesso ao programa com vistas principalmente ao recurso financeiro que o mesmo oferece. As falas dos entrevistados representam uma crítica individual aos colegas de projeto, culpabilização pontual do problema vivido no grupo. A vivência em coletivos, em uma perspectiva de formação política, exige etapas avaliativas concretas, para que as dificuldades do grupo possam ser debatidas e compreendidas em sua profundidade, capacitando assim os integrantes superarem os empecilhos, e não os encarar de maneira pouco profunda:

“Na reunião você vai falar que está tudo certo, você não vai falar que está tendo problema na sua escola” (Aline).

“Mas ele não vai mudar porque ele está ali pela bolsa” (Aline).

“Geralmente os professores que estão com a gente nas escolas, eles dão meio que uma maquiada, não mostram tudo” (Aline).

As dificuldades relativas à organização e dinâmica do coletivo, que também necessitam de avaliações, de retornos para compreensão e propostas de soluções, como por exemplo, a disparidade de comprometimento existente entre os participantes, não são priorizadas pelo grupo, o que acarreta problemas de convivência que prejudicam o andamento das atividades. Os empecilhos de convivência são constatados nas falas dos entrevistados:

“Não é o mesmo entusiasmo que todo mundo tem... ‘Nossa estou super animada com uma coisa’, eu estava montando um mural na Escola Minas

Gerais e o povo ‘nossa que coisa chata, por que você está querendo fazer isso?’ Aí a pessoa fica te desmotivando sabe? E acaba atrapalhando, um pouco, o andamento do grupo” (Camila).

“Tem menina que está falando ‘pelo amor de Deus me deixa numa outra bolsa, porque eu não estou aguentando mais’, mas não por ela não gostar, mas pelo grupo, porque acaba que fica tudo em cima dela” (Aline).

“Tipo assim você ganha uma bolsa, você vai na escola, tem gente que participa e tem gente que não participa, tipo só está indo na escola, mas não está participando de nada, não está fazendo nada” (Eliana)

Para avaliar um obstáculo enfrentado por um projeto, é necessário compreender as raízes do mesmo, delimitar conjunturalmente, além dos traços do problema, o cenário político que o cerca, algo que o PIBID – Biologia/UFU não tem estimulado, pois delimita-se, prioritariamente, a realizar análises pouco articuladas a conjuntura política. Segundo Freire (2001 p. 42-43), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer... Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Refletir a profissão em grupo é uma das condições mais expressivas que o programa pode proporcionar, mesmo este não sendo um de seus objetivos, pois, debater a profissionalização e seus desafios a partir da visão de um amplo coletivo, é potencializar debates e ações que ultrapassem o pensamento individualista. Entretanto, a partir das falas, é perceptível que o grupo não tem debruçado sobre a compreensão do cenário político no qual estão imersos.

No que concerne à compreensão do estímulo do estudante em buscar recursos financeiros – no caso uma bolsa de estudos –, por exemplo, é preciso analisar o perfil de alunos que tem ingressado no curso de Biologia, bem como o perfil dos estudantes que adentram no PIBID. A partir desse perfil, do estudo das características desses estudantes, é possível compreender as raízes dos problemas enfrentados. Em nenhuma das falas dos entrevistados apontou-se a falta de recursos destinados à permanência estudantil na universidade. A universidade possui uma diretoria de assuntos estudantis, que tem por função

ofertar condições para que os estudantes de baixa renda possam continuar estudando. Uma análise mais profunda, para compreender os motivos pelos quais os estudantes do curso de Ciências Biológicas vinculados ao PIBID estão somente à procura de bolsas de estudos, poderia ser levantada no interior do coletivo, uma vez que muitos envolvidos apontam o acesso ao recurso como um problema. Toda a discussão e apontamentos realizados pelos estudantes em relação à falta de comprometimento de muitos membros, relacionados à permanência dos estudantes no programa devido à bolsa, evidencia uma defasagem profunda na formação política, pois há a valorização do pensamento individualizado, não encontrando no grupo um apoio reflexivo.

Na compreensão do programa como a iniciação, o ensaio ao mundo do trabalho, pensar o professor numa perspectiva reflexiva individualista, na qual pouco se caracteriza a profundidade dos problemas, pouco a relaciona à politicidade das ações, impossibilita a formulação de propostas coletivas frente às situações vividas. Estimula-se encarar a escola como ações individuais. Pensar a formação na singularidade, não apoiada no debate coletivo, visto que a escola é ocupada pelo corpo docente, além de outros funcionários que também participam do processo educativo dos estudantes e dos envolvidos com a escola, é reduzir o papel do professor apenas à sala de aula, nos reduz a ações de 50 minutos. A formação ao mundo do trabalho deve perpetuar uma proposta de classe, classe que seja capaz de formular a partir de sua práxis, enxergando no parceiro de trabalho o apoio para a própria formação, para o avanço coletivo.

Cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita de certas concepções de mundo até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo. Como então podemos falar em "processo" como um todo? Acreditamos que a partir da diversidade de manifestações particulares, podemos encontrar, nitidamente, uma linha universal quando falamos em consciência de classe. Esta consciência não se contrapõe à consciência individual, mas forma uma unidade, onde as diferentes particularidades derivadas do processo próprio de vida de cada um sintetizam, pois, sob algumas condições, um todo que podemos chamar de consciência de classe. Vejamos então, como se forma a consciência e o processo de seu desenvolvimento (IASI, 1999, p. 15-16).

O PIBID não deve ser entendido como capacitação individual para o trabalho docente. O conjunto das contradições, ao ser evidenciado, desencadeia o movimento e propicia saltos conscientes, a práxis pressupõe uma abstração consciente que se dá através da educação que se coloque para além do capital:

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem, como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital, uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2005, p.71-72).

As atividades realizadas pelo grupo geram possibilidades de discussões capazes de suspender as condições do real e, dessa maneira, apreender a realidade enquanto transponível. Ou seja, a sociedade capitalista pode ser transformada, a escola pode ser transformada, e a própria prática pode ser diferente.

Considerações finais

Ao refletir sobre a formação política de professores no âmbito do PIBID, destaco a complexidade de se falar no assunto, pois consiste em um movimento crítico da organização do trabalho pedagógico, apontamentos sobre políticas educacionais e autocríticas, além disso, formação é movimento, continuidade. O PIBID – Biologia/UFU evidencia um potencial de catalisar debates coletivos sobre a profissão docente, entretanto revela fragilidade na formação sócio-política dos pibidianos. Conceber a profissionalização docente, dentro dos princípios do modelo econômico capitalista, é ressaltar a contradição existente entre o discurso libertador e ideológico liberal e o distanciamento da realidade social criada por este sistema.

Quando o caráter político da formação é negligenciado nos debates, os futuros educadores deixam as universidades para ocupar as salas de aula sem comprometimento em despertar objetivos antagônicos ao capital. Dessa maneira, grande parte das discussões e debates continuam sendo reproduzidos, sem abordar o sistema produtivo, diante de uma formação apoiada na instrumentalização da prática docente que objetiva melhorias no processo de ensino-aprendizagem desconectado da realidade histórica.

Frente à perspectiva de formação que o PIBID – Biologia/UFU tem promovido, é possível notar que o pibidiano é formado para a aceitação das condições de trabalho do professorado, um exercício em constante processo de precarização. Portanto, os licenciandos são instrumentalizados para ter como função, não repensar a forma do labor, reproduzir conteúdos necessários a (de)formação de novos indivíduos. Para analisar a formação de educadores e sua diretividade, é imprescindível que se compreenda a organização da sociedade. É necessário perguntar para quem estão sendo formados os professores na atualidade e quais os objetivos da atuação deste profissional explorado, assim como os demais, porém, em condições altamente alienantes quando não formados numa perspectiva omnilateral.

A ausência de estudos que perpassem as inúmeras vertentes do ser professor, na formação do pibidiano, impossibilita a compreensão da morfologia do trabalho e termina por formar trabalhadores mutilados, unilaterais, que reduzem o exercício docente a apenas atuar em sala de aula. Dessa maneira, o trabalho torna-se mera reprodução.

A formação do professor é prioritariamente compreendida no acúmulo de técnicas de ensino, propostas de aulas inovadoras e constante adequação tecnológica ao tratar dos mesmos conteúdos, gerando um falso sentimento de que a educação está sendo colocada em uma perspectiva transformadora. No entanto, diante da análise das categorias, bem como da estrutura do programa, nota-se que o PIBID – Biologia/UFU, encontra-se no movimento de

manutenção da ordem econômica vigente, por apresentar-se passivo perante o debate que estrutura o processo educativo articulado com o sistema econômico.

Ao se eximir de realizar uma análise conjuntural coletiva, com os participantes do grupo, para pensar objetivamente seus horizontes estratégicos, os posicionamentos epistemológicos não são evidenciados. Logo, os pibidianos não assumem correntes filosóficas, mantendo suas práticas ancoradas a um ecletismo epistêmico, o que os afasta da compreensão política de sua própria formação.

A inserção do pibidiano no ambiente escolar potencializa o vislumbre das contradições no mundo do trabalho, todavia, as experiências escolares não garantem uma formação que articule o todo e as partes e as partes do todo. Compreendo o PIBID enquanto projeto com potencial de maturação reflexiva referente ao trabalho docente e todas as suas nuances. Perceber a educação como contribuinte efetiva de processos sociais emancipatórios, é direcioná-la a favor da evolução da consciência, através da resistência e da potencialidade de confronto com a própria realidade.

A realização desta pesquisa, bem como toda vivência articulada ao mestrado na educação, possibilitou-me observar a história do pensamento, assim como a vinculação das ideias com raízes epistemológicas. Aprofundar minha formação em uma perspectiva de compreender os vínculos do pensamento com a história social, representou o início de uma maturação enquanto pesquisador, evidentemente enquanto professor. Como ex bolsista do PIBID entendo, hoje, muitas das minhas passadas inquietações, também vividas no programa e apoio-me com mais firmeza em uma corrente materialista-histórico-dialética, por nela sentir verdadeiramente a explicação coesa das situações vividas, tanto individual quanto coletivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Eustáquio Diniz. *Análise de conjuntura: teoria e método*. Rio de Janeiro, 2008.

AMARAL, Fabíolo Moraes; JUNIOR, Lídio Bezerra Bispo; SOUZA, Lucinéia dos Santos; RODRIGUES, Renata Gomes; CONCEIÇÃO, Carla Santos. *Tecnologias educacionais na formação do professor de matemática: o caso do pibid/ifba campus eunápolis*. Curitiba, 2013. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013, Curitiba.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas: Cortez, 1999.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

CAMPOS, Vandinalva de Jesus Coelho; ARANHA, Marize Barros Rocha; ARAÚJO, Fábiana Elina dos Santos. *Contribuições do PIBID/letras para a formação do professor e para o ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2012. Trabalho apresentado no XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2012, Rio de Janeiro

CARVALHO, Charles; PAIVA, Camila; GALVÃO, Davi; OLIVEIRA, Janine; JACUMASSO, Tiago; SCHENEGOSKY, Vanessa; FREIRE, Leila Inês Follmann. *Mostra de Química: um relato de uma experiência de atividade PIBID*. Salvador, 2012. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Ensino de Química; X Encontro de Educação Química da Bahia, 2012, Salvador.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

CORDONI, Sara Oppermann. *A influência do pibid na construção da autonomia na formação docente do licenciando em matemática*. Porto Alegre, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da Natureza*. São Paulo: Alba, 1976.

FERNANDES, Florestan. *Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez/Editores autores associados, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas “Estado da Arte”*. Educação e sociedade, n. 79, agosto, 2002, p. 257-272.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, Conferência de Abertura da 33a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry. *A escola crítica e a política cultural*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GRITTI, Silvana Maria. *Técnico em Agropecuária: formação para qual agricultura?* Pelotas/RS: Educat, 2008.

IASI, Mauro Luis. *Processo de consciência*. São Paulo: CPV, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA - INEP. “EFA-9- Relatório Brasileiro apresentado na Conferência Mundial de educação para Todos – 1º e 2 de fevereiro de 2000”. Brasília: www.inep.gov.br, 2000a.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JORGE, Jair Lucas; CARVALHO, Aparecida da Silva de Carvalho; PITTA, Rodrigo Verri; LANKSHEAR, Colin & Knobel, Michele. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*; tradução: Magda França Lopes. POA: Artmed, 2008.

KUSIAK, Rita Salete; PRESTES, Rosangela Ferreira; SCHMIDT, Daniela; FRANZIN, Rozelaine de Fátima. *A Utilização do Software Geogebra no Ensino da Geometria Plana: Uma Experiência PIBID*. Passo Fundo, 2012. Trabalho apresentado no I Seminário Nacional de Inclusão Digital, 2012, Passo Fundo.

LEFEBVRE, Henri. *Marxismo*. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, RS: L & PM, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. 19r. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Amanda Aparecida Rocha. *Contratempos e questionamentos que interferem no planejamento da aula: experiências dos alunos do pibid matemática*. Curitiba, 2013. Trabalho apresentado no XI Encontro de Educação Matemática.

MAIA, Érika Janine; CHARAL, Ingrid Rodrigues; COUSIN, Alexandra de Oliveira Abdala. *atividades motivadoras para o ensino da matemática: apresentando experiências do PIBID*. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178-034X, Paraná, 2013. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba.

MARR, Wolfgang Leo. O que é política. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARX, Karl. O capital. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1974.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. 3a edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Livro 1, Volume I).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. 3.ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATTA, Cléia Ferreira da Costa; PONTES, Antonio Carlos Fonseca; SOUZA, Geirto. Jogos no ensino da matemática: uma experiência na formação inicial com a disciplina oficina de matemática em parceria com o PIBID. Curitiba, 2013. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional de Educação Matemática.

MELO, Severino Barros; HOLANDA, Dorghisllany Souza. Gincana de matemática: uma alternativa à prática docente no contexto do PIBID, Pernambuco, 2012. Trabalho apresentado no I Encontro Nacional PIBID Matemática, 2012. Pernambuco.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 10. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n.1, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes. O Renovado Conservadorismo da Agenda Pós-Moderna. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago, 2004.

NASCIMENTO, Tamysia Canuto; SILVA, Darlysson Wesley; NASCIMENTO, Tâmara Azevedo; ARGOLLO, Fabíola Silva de Teive; OLIVEIRA, Silmara Jesca Xavier; LIMA, Monize Barros. Jogos matemáticos desenvolvidos durante o PIBID, Pernambuco, 2012. Trabalho apresentado no I Encontro Nacional PIBID Matemática, 2012. Pernambuco.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. A formação de professores nos cursos de Pedagogia: a docência e a tarefa sócio-política da educação. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/425_379.pdf. Acessado em 20/02/2015.

OLIVEIRA, Renato Almeida. A concepção de trabalho na filosofia do Jovem Marx e suas implicações antropológicas. *Kínesis*, vol. II, n° 03, Abril-2010, p. 72-88.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, Anderson de Oliveira; LIMA, Rafaely Nascimento; ANDRADE, Djalma. Ações do PIBID/UFS na escola – Oficina temática a química do leite. Salvador, 2012. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Ensino de Química; X Encontro de Educação Química da Bahia.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Jarbas Vieira. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre trabalho docente e a identidade do professorado). *Currículo sem fronteiras*, 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/jarbas.pdf>. Acessado em 23/10/2014.

SANTOS, Paulo Adriano; SANTOS, Fernanda Flores Silva; MENEZES, Sônia de Souza Mendonça. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência-(pibid) no ensino de geografia: relato de experiências na escola estadual Olavo Bilac, Perú, 2013. Trabalho apresentado no Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, 2013, Perú.

SANTOS, Roseli Albino; ABDALA, Rachel Duarte. O PIBID e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas. Campinas, 2012. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1996.
SILVA, Maurílio Nogueira. *Métodos de conhecimento e transformação da realidade e suas implicações no processo educacional*, 2014.

SOUSA, Deborah Lauriane da Silva; CARVALHO, Débora Costa; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. O uso de recursos tecnológicos em sala de aula: relato envolvendo experiências do pibid do curso de pedagogia da UFPI. Campina Grande, 2012. Trabalho apresentado no IV Fórum Internacional de Pedagogia, Campina Grande, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

JORGE, Jair Lucas; CARVALHO, Aparecida da Silva de Carvalho; PITTA, Rodrigo Verri; LANKSHEAR, Colin & Knobel, Michele. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*; tradução: Magda França Lopes. POA: Artmed, 2008.

WIEBUSCH, Andressa; PAUL, Isadora Aimê; RAMOS, Nara Vieira; SARTURI, Rosane Carneiro. A formação inicial de acadêmicas do curso de pedagogia e os impactos do projeto PIBID. Campinas, 2012. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas.

ZUCK, Débora Villetti. *Trabalho e educação: apropriações teóricas a partir de Marx e Smith*. Paraná, 2013.

ANEXOS

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA

28/10/2014

Pedro: Então, a primeira pergunta que eu fiz, foram quatro perguntas geradoras né, a primeira questão que eu queria te perguntar é qual seria a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Aline: Eu acho que no PIBID na escola que eu estou sendo responsável, escola Minas Gerais, e a gente teve a idéia de fazer uma sessão pipoca, o que a gente faz nessa sessão pipoca? A gente passa um filme e a gente tenta explorar ao máximo aquele filme de acordo com a matéria que eles estão aprendendo. Então assim, na primeira vez que a gente passou o filme pra fazer as perguntas, a gente fez um roteirinho e imaginamos que a gente fosse seguir aquele roteiro e que os meninos, a maioria, não fossem se interessar e tal. A gente achou que aquela idéia tipo, pra não decepcionar né. Que a gente já sabia, eram mais jovens, a maioria só vai pra ver o filme, não quer saber do resto, e aí a gente chegou lá, e tipo, surpreendeu completamente porque depois do vídeo quando a gente começou a fazer as questões, já fugiu completamente do roteiro, eles foram muito além. Então assim, foi uma experiência muito boa e fora o reconhecimento que eles têm sabe, eles ficaram muito empolgados com aquela atividade, eles perguntavam: que dia que vai ter de novo? Por que a gente quer participar e tal... E aí a gente tinha proposto trabalhar só Ciências né, que era o que a gente mais entendia, e acabou que nesse dia eles foram até pra Geografia, e a gente ficou assim... Eu achei o máximo, foi até hoje, uma das melhores atividades né, eu ainda queria, eu tinha proposto de participar com deficientes porque lá tem, o mais é... Eu esqueci o nome aqui agora, mas era de educação para deficientes, só que até hoje ainda não deu certo, eu to assim, esperançosa porque eu acho que vai ser muito interessante também trabalhar com eles.

Pedro: Por que você considerou essa atividade mais interessante dentro de toda sua vivência no programa?

Aline: Porque foi a que a gente mais se aproximou dos alunos, como a escola Minas Gerais ela é nova também, então eu entrei junto com ela, a Ana Claudia não tinha muito experiência, então foi à primeira atividade que, a única até hoje que eu acho que a gente teve mais proximidade com os alunos e que a gente viu esse reconhecimento deles com a gente. Foi mais isso.

Pedro: Em relação à segunda pergunta que seria: quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Aline: Pra te falar a verdade assim... Até hoje eu não estou vendo, no máximo essa sessão pipoca, que daí a gente tem que desenvolver ela sozinha, tem que aprender a trabalhar com os alunos, mas eu esperava mais sabe? Eu acho que, não sei se é esse semestre, o que está acontecendo, mas tem muita gente assim... Posso estar errada, mas já ouvi reclamações de muitos que não está sendo aquilo que a gente imaginava, sabe? Até hoje, por exemplo, eu não entrei em aula pra assistir uma aula e aí eu estou vendo o estágio... Estágio eu estou tendo uma vivência muito maior do que no PIBID, que era o que eu esperava. O PIBID pra mim teria que ser uma coisa, não sei... Gratificante... Eu chegar lá assim com vontade de estar ali, querendo ver os alunos, querendo trabalhar com eles, e não é isso que está acontecendo, a gente está ficando mais dentro de reunião, pra saber o que a gente vai fazer na escola do que com os alunos, pra gente ter aquele contato, pra gente poder conversar com eles, saber o que está acontecendo, procurar cada vez mais fazer atividades que eles gostem. Então até hoje eu

não vi muita coisa não que me falasse assim... Isso daqui está contribuindo para minha graduação na licenciatura.

Pedro: Entendi... Em relação à pergunta três, é... Diante de sua visão de formação de professores, quais os limites e as lacunas, né, que o programa, que o PIBID hoje possui? Dentro dessa falta de contribuição, o que você vê como lacuna, como falta de preenchimento, o que deveria ter que não tem? Que você pensa como formação de professor...

Aline: Não sei eu acho que às vezes deixar... Dar mais autoridade pra gente poder fazer aquilo que a gente deseja dentro da escola né, lógico que... Daquele jeito, não pode dar aula tal, mas às vezes... Nossa agora eu estou sem idéia... Porque igual eu te falei na questão da... Dos deficientes né... Eu quero muito, mas às vezes não é possível, porque tem tanta coisa pra fazer no PIBID... Que é ler documento da escola, fazer pesquisa com o professor... E isso é coisa que assim, acaba que todo mundo já sabe né... Já sabe qual vai ser o resultado de tudo aquilo... Porque agora a gente está fazendo leitura de documento, a gente vai ler o regimento e todos os documentos da escola e fazer um questionamento em cima disso, pra ver se os professores e os alunos estão sabendo tipo o que que pode, o que que não pode na escola, o que tem que fazer, em relação de nota e tudo... E eu acho que essas coisas... Tem gente que mais ou menos que a gente já sabe como que é sabe? É importante ler, mas eu acho que perder tempo com isso atrapalha muita coisa, porque a gente vai trabalhar com oficina lá, então a gente está perdendo tempo pra fazer esse questionamento para não trabalhar com a oficina... Acaba que a gente vai ter duas semanas de trabalho na oficina e um mês de trabalho com documentos. Então eu acho que acaba que... É importante ler, mas eu acho que a gente tem que dedicar menos tempo a isso e mais na prática, porque nós que estamos na faculdade, a gente é curioso para saber como que é, como que funciona a escola. Então acho que é importante eles deixarem a gente viver mais dentro da escola do que ficar dentro de sala fazendo mais reunião do que praticando com os alunos... Porque igual uma amiga minha... Ela trabalhava... Ela já fez PIBID em escola rural, então ela conta que foi maravilhoso sabe? Que os alunos se apegaram muito a eles... Até ela às vezes conta que sente falta... E nós no PIBID, eu da escola Minas Gerais, até hoje, eu não tenho relacionamento muito forte com nenhum dos alunos assim... No máximo uma porque ela vai atrás da gente, ela descobre que agente chegou e vai procurar em qual sala que agente está, pra poder conversar... Então os alunos têm interesse também... Da mesma forma que a gente tem curiosidade de saber o que está acontecendo com eles na escola, eles também tem interesse de saber como que é uma faculdade, o que que a gente faz em uma faculdade. Então eu acho que seria importante eles deixarem mais livre pra gente poder viver mais dentro da escola... Porque eu acho que o PIBID é isso né... A gente tem que ter aquela experiência para ter noção do que que é estar em uma escola, o que que é dar aula...

Pedro: E aí como fechamento, eu pensei em uma pergunta em relação ao seguinte: há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Quais os principais autores utilizados pelo programa, se é que vocês utilizam tais autores? E caso não tenha tal movimento, por que não tem? Você acha importante que tenha?

Aline: Isso é uma boa pergunta por que não tem... A gente não pesquisa, não se baseia em nenhum autor... Eu acho que sim, seria muito importante a gente poder estar tendo uma base de leitura...

Pedro: E hoje vocês não tem essa base no programa, ou tem?

Aline: Não tem... Então o que eu sei a gente trabalha mais, igual nas reuniões a gente discute mais o que está acontecendo, o que a gente fez... E no máximo que a gente já leu foi de leitura mais pro lado filósofo sabe? Nada que... Então a gente até hoje não trabalhou com nenhum autor assim da educação, até onde eu sei... Nestes seis meses ficou mais para o que está acontecendo em cada escola... De leitura assim não...

Pedro: Era discussão mais ou menos da socialização do que ocorre dentro de cada espaço, dentro de cada unidade escolar e tal?

Aline: A gente é... A Lúcia tinha proposto pra cada escola ler um texto e apresentar o texto em reuniões... Foram, acho que são quatro escolas, então foram quatro apresentações... Mas nenhuma foi... Ah, esse autor aqui, ele é muito importante na educação, então vamos pegar um texto dele... Não a gente pegava um texto livre... Igual o nosso, a gente tinha feito a sessão pipoca, a gente pegou um texto que contava mais ou menos o que era uma sessão de cinema, o que poderia contribuir para o aluno... Então foi mais a leitura mesmo que a gente teve foi essa, foi livre, nada baseada...

Pedro: Mais voltadas à prática mesmo?

Aline: Mais voltadas ao que está acontecendo... Igual, uma outra escola, que fez fotografia então eles pegaram um artigo que falava sobre fotografia dentro da escola...

Pedro: Entendi... Você tem mais alguma contribuição a falar ou não?

Aline: Acho que... Mais essa questão que a gente, muita gente está reclamando né... Que, do PIBID não estar sendo o que realmente ele é... Porque antes, todo mundo entrava no PIBID e falava: nossa estou adorando e tal... E hoje eu olho pro pessoal assim e a maioria não está muito empolgada... Você vê que eles estão ali pelos 400 reais que recebe... Porque pra fazer mesmo, na escola Minas Gerais, de sete pessoas são três que fazem as coisas... São três que estão querendo... Que querem participar dali, porque está ali pelo PIBID, pra ter a vivência e a maioria que eu vejo não está muito empenhado, muito empolgado com o projeto.

Pedro: Essa falta de empenho é decorrente do quê? Da falta de estímulo do projeto?

Aline: Não eu acho que... Também né, mas eu acho que é mais assim... Os alunos agora que sabem que nossa, é fácil entrar no PIBID... A gente entra no PIBID ganha bolsa e não faz nada... Porque antes falavam, tinha gente que falava isso... E só que agora eles estão meio que puxando muito... Tem que fazer relatório tem que fazer isso... Igual a Ana Cláudia ela exige relatório semanal. Então assim, é aí que a gente vê quem está fazendo e quem não está né... E aí eu acho que tinha que ter às vezes até um estímulo maior das coordenadoras né, às vezes... Porque elas deixam assim... Cada escola está fazendo o que tem que fazer, então faz a reunião lá, e aí está tudo certo? Na reunião você vai falar que está tudo certo, você não vai falar que está tendo problema na sua escola... Está tudo maravilhoso, e aí às vezes elas não ficam sabendo do que realmente está acontecendo. Eu acho que a Lúcia e a Fernanda não estão nem imaginando o que pode estar acontecendo, tem menina que está falando pelo amor de Deus me deixa numa outra bolsa porque eu não estou agüentando mais, mas não por ela não gostar, mas pelo grupo, porque acaba que fica tudo em cima dela. Tipo, ela quer? Ela quer muito participar, mas acaba que ela fica estressada porque só ela faz e o resto fica lá... Está dando certo então deixa! Acho que é isso que está acontecendo... Às vezes chegar a informação pra Fernanda e pra Lúcia do jeito que realmente está sendo porque geralmente os professores que estão com a gente nas escolas eles dão meio que uma maquiada, não mostram tudo, igual na nossa escola tem um integrante que ninguém agüenta mais, só que acaba que fica com dó de tirar e prefere esperar mais um pouco pra ver se ele muda, mas ele não vai mudar porque ele está ali pela bolsa. Então assim, a gente faz reunião semanal e ta voando, não quer nem saber o que está acontecendo, então assim, é complicado porque não tem nem como as duas interferirem tanto assim, a ponto de entender o que está acontecendo, às vezes mudar o jeito de trabalhar, eu não sei qual proposta que seria... Se mudasse um pouco essa... Porque fica muito reunião quinzenal, a gente faz uma reunião... Conversa se está dando certo, às vezes passa um vídeo, az vezes lê um texto, a reunião passada foi pra gente conversar sobre cada comissão que no PIBID tem as comissões: orçamentária, científica e tal... Então fica muito só nisso... Às vezes se fizesse uma reunião com cada escola pelo menos, eu não sei... Não precisava ser quinzenal, mas pelo menos uma vez no semestre seria importante para saber se

realmente o PIBID está funcionando do jeito que ele tem que ser... E aí tomar as melhores atitudes pra poder estar mudando né.

ENTREVISTA

28/10/2014

Pedro: A primeira pergunta que eu tenho pra te fazer em relação ao programa, tudo vai ser em relação à sua vivência no programa, nestes sete meses que você tem vivido no programa e participado do mesmo... Qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora do PIBID? Por quê?

Bruno: Pra mim foi uma atividade que a gente realizou na escola né, que a gente realiza todos os meses que é a sessão pipoca e a gente sempre... Nós mostramos o filme né, para os meninos e a gente sempre realiza um debate depois desse filme do que ele aborda. Então para mim foi, é muito construtiva este momento, porque os meninos sentem, trazem muitas coisas, falam muitas coisas e é interessante pra eles também porque a gente mostra outro ponto de vista, diferente do que eles pensam às vezes a gente leva coisas novas que eles nem sabiam... Então acho que é isso mesmo...

Pedro: Essa foi a mais marcante pra você?

Bruno: Por enquanto, até agora, foi a mais marcante.

Pedro: Quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente pra educação básica? O que ele vem a contribuir pra você para atuação como professor da educação básica?

Bruno: Ah... O PIBID ele mostra, a gente já consegue estar inserido dentro da escola... Mais rápido né, vamos dizer assim... Porque, por exemplo, agora que eu estou fazendo as disciplinas de estágio e muita gente nunca foi na escola, nunca viu nada como é que é e fica perdido lá dentro. Então o PIBID realmente traz essa... Proporciona mesmo essa vivência na escola, no contato que a gente tem com os alunos, contato com o pessoal que trabalha e tudo mais, eu acho que isso contribui bastante... Depois da minha formação, caso eu vou numa escola, eu já estou mais familiarizado com o ambiente, com o lugar, acho que vai ser mais tranquilo de eu iniciar minha carreira na docência, caso eu siga esta área.

Pedro: Você pensa mais alguma contribuição fora a de inserir no ambiente de trabalho, alguma outra coisa que vocês fazer aqui na UFU, que vocês promovem durante alguma vivência no programa que te traga mais outras contribuições além desta?

Bruno: Tem sim... Na parte de conhecimento mesmo, que a gente lê bastante, muitos textos, algumas atividades fora da escola que a gente faz que ajuda na nossa formação mesmo... Questão de conhecimento... Mas eu acho que a principal mesmo é a gente conseguir já inserir no ambiente escolar.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores, quais os limites e lacunas que o PIBID, hoje, possui?

Bruno: Limite? Ah, eu acho que...

Pedro: Pense com calma, não tem problema demorar... Refletir o programa, sem pressa...

Bruno: Ah... Eu acho que o programa às vezes... Eles propõem algumas coisas que não tem muito a ver com o que deveria ser feito... Que vá beneficiar a escola que é o principal né... Que a gente está lá pra isso... Para ajudar e beneficiar a escola... Então às vezes são propostas algumas atividades que... Que, eu acho que não deveriam sabe? Tipo assim, não tem nada a ver... Às vezes pode acontecer de contribuir com a gente de alguma forma? Pode, mas na maioria das vezes eu acho que, pra mim pelo menos, são coisas banais... Atividades que a gente tem que realizar... Coisas desnecessárias...

Pedro: Você tem como exemplificar alguma dessas atividades ou não?

Bruno: Eu acho que, por exemplo, a última atividade da questão das cartas, porque as coordenadoras querem que a gente faça cartas, escreva uma carta para a gente trocar entre a gente, entre os participantes... Eu acho assim, não precisa ser necessariamente uma carta né, uma conversa, uma outra coisa... Mas elas exigem que seja uma carta, até sugeriram de mandar por correio a carta, e eu acho que não seja necessário, acho que às vezes só numa conversa mesmo, numa troca de e-mails a gente pode trocando as ideias... Daí a gente fala das nossas experiências da escola, do que a gente acha que está ruim do que a gente acha que está bom... Eu acho que, por exemplo, essa atividade não precisa dessa exigência delas tem que ser uma carta... Tem que ser a mão tem que entregar tem que mandar por correio pra casa da pessoa... Desnecessário.

Pedro: Então o que você aponta pra mim como um limite, uma lacuna do programa?

Bruno: Eu acho que às vezes, a carga horária do programa, às vezes não tem atividade para cumprir essa carga, então aí às vezes fica inventando essas coisinhas, essas outras coisas desnecessárias para poder só cumprir horário mesmo...

Pedro: Quantas horas vocês cumprem semanalmente?

Bruno: Semanais são... São vinte horas... Vinte horas semanais oito dentro da escola. E o restante fica livre... Mas assim, nunca tem atividade o suficiente para cumprir dez horas na semana. No máximo, por exemplo, é fazer meus relatórios que eu preciso entregar, ou ler algum texto sabe? Aí às vezes elas ficam exigindo essas outras coisinhas desnecessárias que não vai beneficiar, eu penso que não beneficiam muito, para poder complementar esse horário, essa carga horária.

Pedro: Por que você pensa que não beneficia muito? Por falta de objetivo? Por falta de relação à escola?

Bruno: Acho que é pelos dois... Eu entendo o que elas estão querendo propor, mas não acho necessário você escrever uma carta formal, com data, põe isso, põe aquilo, para poder expressar o que você está sentindo para poder trocar ideia com outra pessoa... Acho que pode ser feito de outra forma...

Pedro: Era uma carta com objetivo do que?

Bruno: Trocar experiência, falar o que já foi feito na escola, o que você está achando, o que você gostou o que você não gostou até o momento... Só isso... Eu acho que eu não precisava de todo esse transtorno, escrever essa carta e tal...

Pedro: Entendo... E outra pergunta que eu tenho pra você como fechamento... Seria: há um movimento de estudo sobre educação no PBID – Biologia/UFU? Quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha esse movimento, por que não tem? E se você considera importante que tenha.

Bruno: Ah, com certeza é importante, a gente está dentro do assunto, a gente está trabalhando com educação... Ah, tem... No PIBID – Biologia, na Biologia tem assim... Teve um momento que a gente teve que ler alguns textos que elas indicaram, mas nada tão específico não... Por exemplo, a atividade foi assim: cada escola ficou com... Pegava uma atividade que tinha proposto a fazer, a minha no caso era a sessão pipoca, que eu já tinha falado, e a gente mesmo escolheu um texto que dava embasamento teórico sobre isso, sobre essa atividade e aí a gente apresentava para todo mundo... Essa foi a única parte mais de estudo mesmo na área de educação... Mais que isso não aconteceu não.

Pedro: Então você considera que tem esse movimento de estudo na área educacional ou que ainda não possui o programa?

Bruno: Tem, mas eu acho que poderia ser mais né, porque eu acho que poderia acontecer mais vezes não só, por exemplo, só aconteceu uma vez até agora... Cada escola cuidou de seu texto, escolheu, mostrou e apresentou para todo mundo... Acho que poderia acontecer mais vezes.

Pedro: Uma proposta de estudo em grupo vocês não possuem dentro do programa? Um grupo de estudos...

Bruno: Não... Não... Não temos...

Pedro: E você teria algum autor pra me apontar assim... Como um principal autor que vocês tenham trabalhado ou não vem assim, à cabeça?

Bruno: Assim a cabeça eu não sei te falar não... Não sei falar de nenhum autor não...

ENTREVISTA

28/10/2014

Pedro: Então... A primeira pergunta que eu tenho pra te fazer seria: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê? Qual atividade te chamou mais atenção, teve mais contribuições dentro dessa sua vivência de um ano e oito meses no programa?

Camila: Muito difícil escolher uma atividade só...

Pedro: Se você quiser falar mais de uma não tem problema não...

Camila: Eu creio que todas as atividades que a gente desenvolve no PIBID são importantes, porque tem todo um planejamento, todo um plano antes de realizar essas atividades, então é difícil escolher uma, duas... Acho que muito importante mesmo está sendo os artigos que a gente está publicando muito para mandar para o congresso para apresentar, acho que eu cresci muito nessa parte, porque eu era super tímida para apresentação e agora eu já vou pro congresso nacional apresentar projeto do PIBID, então, considero que foi um avanço na minha formação... É... Os mini-cursos que a gente desenvolve também há quase dois anos que eu estou no PIBID, na escola Minas Gerais, vai ter uma até semana que vem... Creio que também é muito importante porque os alunos exigem muito que a gente faça um bom mini-curso, então você tem que preparar bastante e preparando bastante você aprende muito, então eu acho que já teve de citogenética, vai ter um agora um interdisciplinar com a química, é importante também...

Pedro: Foram cursos mais específicos dessa área? De citogenética...

Camila: É... Também, acho que formação pra dentro da escola de aplicação de jogos, acho que tem até jogo lá no Messias que tem seu nome, se eu não estou enganada...

Pedro: Citotrinca...

Camila: Exatamente, a gente vai aplicar semana que vem de novo... Atividade que a gente desenvolve no Siquieroli, que chama "Orientando-se na Biologia, também achei muito interessante foi... Realmente deu pra tirar uma experiência muito boa. Acho que isso, não tem uma mais importante que a outra, creio que todas as atividades contribuem de certa forma e são importantes, nenhuma que marcou mais...

Pedro: Entendi... A segunda pergunta que eu vou te fazer seria: quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente para a educação básica?

Camila: O que o PIBID contribui?

Pedro: O que ele contribui para o trabalho docente? O que você passou... Esse longo tempo que você teve no PIBID o que ele te trouxe de contribuição? De que forma você sai diferente do programa de quando você entrou como formação de professor para o mundo do trabalho?

Camila: Eu acho que, primeira coisa é porque eu ainda não estou fazendo estágio, mas é o que todo mundo fala é que só com o estágio você não pega a noção de muita coisa como o que é ser professor... E com o PIBID, a gente vivencia tudo, o dia a dia da escola, o que os professores fazem, como é a rotina, como que é... Vamos dizer assim... Leis da escola... E acho que está contribuindo dessa forma, para eu não chegar totalmente despreparada dentro

de uma sala de aula futuramente e não saber como que funciona... Como que é o comportamento de aluno... Sem saber regra da escola, acho que contribui a maior parte disso... De ter uma noção, por exemplo, de não fazer aula somente teórica, expositiva... Fazer algo diferente, no espaço não formal, acho que contribui nessa parte... É isso. Se eu estiver falando coisa que não for relevante, pode falar.

Pedro: Acho que tudo vai ter relevância dentro de sua perspectiva... É uma visão em relação ao programa, dentro de suas contribuições... Acho que não tem uma contribuição que seja certa ou errada, tudo que o programa te trouxe como potencial para trabalhar, voltado a ser professor, tudo que ele se propõe é algo da gente debater.

Camila: No começo eu brincava muito porque eu não gostava muito da parte de licenciatura, não gostava mesmo, pensei em trancar várias vezes... Depois do PIBID eu já não quis mais porque eu tive uma visão diferente justamente por desenvolver outros projetos que não fosse só uma coisa do professor dentro de sala de aula dando aquela aula chata, fez me aproximar mais da licenciatura, dessa parte de educação de querer participar desse meio, acho que isso contribui também. Formação participando do PIBID, tentando se aproximar mais da licenciatura, gostar dessa parte, ah... Quero dar aula... Porque antes eu não queria de jeito nenhum... É isso...

Pedro: Em relação à terceira pergunta, seria: diante de sua visão de formação de professores, quais os limites e/ou lacunas que o PIBID possui?

Camila: Limites?

Pedro: Você enxerga algum limite ou alguma lacuna... Que falta ao programa?

Camila: Deixe eu pensar...

Pedro: Pode pensar com bastante calma...

Camila: Não sei se tem... Limite? Às vezes a gente poderia ter um pouco mais de liberdade para fazer as coisas, que é muito limitado nas regras... Um tanto de regras... Ah, eu acho que isso. Deveria ter mais espaço, sei que não é o certo, a gente assumir uma sala de aula, coisa do tipo, mas as vezes seria bom fazer algum... Participar mais disso, sem auxílio de professor talvez... Acho que fica muito limitado nisso e que o projeto, às vezes a gente monta o plano um ano antes sabe como que é? Monta um projetinho e você tem que cumprir aquilo, só que é muito difícil chegar no começo de um semestre e pensar tudo, você não imagina o que pode acontecer no decorrer de um semestre, de um ano. Acho que deveria ter um espaçozinho aí de ir montando aos poucos sabe? Na medida em que for criando idéia agora, vai montando as coisas... Poderia ser assim... Não sei se o PIBID tem essas lacunas...

Pedro: Mais alguma coisa em relação a isso ou não?

Camila: É que agora eu não estou lembrando... Mas acho que não tem nenhum limite, não sei se eu não entendi direito a pergunta, mas...

Pedro: Você sente falta de alguma coisa na sua formação que o PIBID não atende?

Camila: Isso que eu te falei antes eu acho que é só esse momento de liberdade de fazer uma aula, faltar um professor e você substituir, porque uma vez eu queria muito ter feito isso... Um professor faltou e não deixaram. Só isso.

Pedro: Certo... Em relação a quarta e última pergunta, seria: há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha esse movimento, por que não tem? E se você acha importante?

Camila: Sim... A gente já teve esse estudo, mas por pouco tempo. Geralmente é quando entra e eles passam alguns textos pra gente ler e estudar, para saber o que é o PIBID, sobre seus objetivos, mas acho que por falta de tempo e agora a gente está em um grupo bem grande na sexta-feira, não está dando tempo de trabalhar muito texto e buscar autores para trabalhar isso... De vez em quando assim... Muito de vez em quando a gente está levando texto para debater voltado para o que a gente está construindo, pelo o que está acontecendo na escola. Meu grupo do PIBID agora, a gente está fazendo esse projeto interdisciplinar, então as

coordenadoras pediram pra gente levar um texto falando de interdisciplinaridade, mas são quatro grupos... Assim... Em um ano só debater quatro textos eu acho pouco e acho sim que é muito importante isso pra gente refletir e debater se está dando certo, se é isso mesmo que deveria estar fazendo e eu acho que não tem mais justamente por falta de tempo, porque já tem que cumprir um momento na escola, fazer todos os planejamentos e cumprir tudo... E ainda buscar mais coisa para fazer... Acho que está um pouco difícil para todo mundo. A minha sugestão é que diminuísse algumas coisas para poder debater mais isso sabe? Como eu te disse eu acho muito importante... Muito importante debater... Às vezes tentar diminuir também o grupo, não diminuir, excluir pibidianos, mas às vezes debater em grupos menores, os coordenadores pedirem para que os supervisores mandem mais textos para os grupos, sabe? Às vezes diminuir uma atividade na escola para justamente colocar o debate de texto. Autores, elas poderiam sugerir porque elas conhecem mais né... Acho isso.

Pedro: Você tem algum autor que você coloque como base que vocês tem trabalhado? Você tem algum nome, que você traga em referência a utilização no PIBID? Ou nada em específico?

Camila: Não... Não... Nada em específico... Eu não sou muito de gravar nome de autor, isso é até uma falha minha. Mas acho que qualquer texto que fale do assunto é importante debater... Não lembro nenhum nome assim não... Até porque tudo que a gente debateu, tirando esses quatro textos que eu te falei, foram tudo de regras, busca até mesmo no site do PIBID, regras, normas sobre isso, isso e isso... Os objetivos do PIBID são esses, você tem que fazer isso, isso e pronto, foi o que foi passado desde o começo. Não tem algo além. E a Fernanda e a Lúcia elas estão buscando muito, agora, que a gente escreva porque todo mundo vai chegando no final da faculdade, da graduação sem saber escrever bem, e elas estão preocupadas com isso e estão tentando trabalhar sabe? Mas acho que ninguém escreve bem sem leitura, certo? Então deveria ter mais...

Pedro: Você quer colocar mais alguma coisa em relação às perguntas?

Camila: Não, só queria te falar que, repetindo né, acho que o PIBID ele é muito importante e todo mundo deveria ser meio que obrigado a participar do PIBID antes de enfrentar um estágio ou qualquer coisa do tipo, porque este primeiro contato além de, pra mim, ter sido mais apaixonante, a experiência que você tem antes, eu não sei dizer, é fantástica sabe? Você chega dentro de uma sala de aula, que nem no semestre passado que eu fiz introdução ao estágio, você já tem o controle de muita coisa, que se não tivesse o PIBID antes, eu não conseguiria ter. É porque você vê como o professor se comporta na frente dos alunos, você aprende os mínimos detalhes mesmo, sabe? Acho que deveria todo mundo participar para poder ter esse primeiro conhecimento antes de enfrentar uma sala de aula porque muitos depoimentos que eu já ouvi falando que vai para o estágio e sai de lá sem saber muita coisa. Coisa que no PIBID em pouco tempo você aprende. Só isso mesmo que eu queria colocar. Falhas? Acho que lógico que deve ter alguma que eu não percebo porque eu gosto muito do que eu estou fazendo, mas todo projeto tem e aos poucos a gente pode ir melhorando isso... Só... Mais alguma pergunta?

Pedro: É só isso mesmo.

Camila: Ultimamente está acontecendo uns episódios que não vem me agradando muito e eu estou sendo chamada de chata porque eu não agüento ver isso sem falar nada.

Pedro: Você vê isso como uma limitação do programa?

Camila: Sim, creio que sim... É porque todos os outros projetos aqui, por exemplo, PET, Minas Bio, essas coisas do tipo, é todo mundo vangloriou muito sabe? Não sei se é porque o PIBID é voltado pra licenciatura e já tem aquela certa discriminação, mas o PIBID é visto como se ah... É fácil de entrar, eu vou entrar para receber a bolsa e eu não tenho que fazer nada... Eu fico muito chateada com isso! Porque todo mundo desvaloriza demais, já tem aquele negócio de que o professor já ganha mal, não quero ser e vê isso no PIBID também

dentro da faculdade né... E aí, ultimamente eu andei falando que por que... Questionando na verdade... Porque o PIBID é visto assim? E não é visto como os outros projetos? Porque na minha opinião é tudo igual...Trabalham áreas diferentes, coisas diferentes, mas são todos projetos da universidade do nosso curso de Ciências Biológicas. E aí tá... Porque a gente não pode obrigar o aluno a fazer isso, isso e isso... E por que os outros projetos podem obrigar os alunos, os participantes a fazerem isso e o PIBID não? Entendeu, a minha revolta é essa porque ninguém nunca obriga, ninguém nunca é pulso firme de falar o PIBID é assim, assim, assim, vai cumprir as horas certinho, todo mundo fiscalizando e tal, assim e assim, e os outros são entendeu? Nossa porque o PET é isso, eu não quero entrar porque é difícil e lá as coisas têm que fazer certinho, o PIBID não tem que fazer certinho? Como assim não tem que fazer?

Pedro: Você analisa que tem que ter uma nova estruturação? A quem você aponta esse defeito? Ao programa? A gestão? Aos próprios colegas que estão ingressando?

Camila: Eu não sei se a gestão porque já vem de muito tempo isso, e o que eu te falei eu não sei se isso esta vindo da discriminação de ser de licenciatura ou se é porque não tem gente fiscalizando, se não tem gente pegando no pé pra falar assim: vai cumprir sim, tantas horas, o PIBID não é fácil de entrar... Eu estava falando um dia com a Fernanda: tire a bolsa do PIBID... Porque assim que tirar vamos ver realmente quem vai ficar porque gosta e está interessado em aprender, porque todo mundo que eu ouço falar o PIBID entra para ganhar a bolsa... Eu fico muito revoltada sabe? Você não tem noção, eu fico muito revoltada, porque lógico que ajuda demais sabe como é a vida de universitário... E ajuda muito, mas falar que está entrando porque está recebendo bolsa, não está interessado em nada... Já trabalhei com muitas pessoas que estão lá e não vou fazer isso, não quero, não gosto... Então por que entrou? Por causa de dinheiro? Isso está me deixando muito revoltada e eu andei falando em várias reuniões e o povo está me chamando de chata.

Pedro: Isso tem prejudicado as atividades você acha?

Camila: Acho que prejudica um pouco, com certeza porque não é o mesmo entusiasmo que todo mundo tem... Nossa estou super animada com uma coisa, eu estava montando um mural na escola Minas Gerais e o povo nossa que coisa chata, por que você está querendo fazer isso? Aí a pessoa fica te desmotivando sabe? E acaba atrapalhando, um pouco, o andamento do grupo. Acho que deveria ser uma coisa mais firme assim... Pra todo mundo ver o PIBID como um projeto bom, um projeto não só de receber bolsa e coisas do tipo... Essa é minha reclamação. Eu fico chateada, não quero que o PIBID continue sendo um projeto apenas de receber bolsa, e fácil de entrar e fácil de participar, assim como os outros são vistos, como um projeto que trabalha que a gente ensina que a gente aprende que também tem momentos de descontração, eu quero que o PIBID seja visto assim... Só isso. Momento revolta agora.

ENTREVISTA

28/10/2014

Pedro: A primeira pergunta que eu queria colocar para você, para você falar um pouquinho sobre sua experiência no programa é: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Douglas: Bom das atividades que teve mais relevância no PIBID, que eu participei foi a visita técnica para São Paulo, que foi onde eu comecei ver como funciona mesmo a educação, principalmente na escola que a gente visitou... A escola Amorim, eu não vou lembrar o nome inteiro, de São Paulo lá...

Pedro: Amorim Lima...

Douglas: É Amorim Lima, que usa a metodologia da Ponte e eu vi lá que realmente metodologias que a gente aprende na universidade podem ser utilizadas dentro de uma escola, eu vi e que realmente pode ser modificada a escola totalmente, com a ajuda de pais, da comunidade. Marcou muito essa visita técnica, além dos museus que a gente visitou que acabou refletindo muito na minha formação que eu trouxe coisas pra minha graduação mesmo, expus em várias matérias. Fui no museu de Ciências lá, qual o nome mesmo? Esqueci qual o nome do museu... Nossa me fugiu o nome... Eu vou tentar lembrar aqui, durante a resposta... Lá mostrou várias formas de montar práticas, formas diferentes de abordar os temas de Ciências, que quando eu comecei o programa não era Biologia, era Ciências, e como eu gosto bastante de física, química, abordava muito essa interação entre essas três áreas da Ciência, então gostei bastante da visita ao museu de Ciências também e acabou trazendo pra mim uma formação grande que eu pude utilizar, ajudar muitas vezes em trabalhos coisas que eu vi no museu em si eu pude tentar colocar, não igual, mas parecido num trabalho. Eu posso falar também que outra atividade me marcou foi a construção dos 50 anos da escola, da escola Minas Gerais, onde estou participando agora no programa, da escola que a gente faz parte, que teve a homenagem... A abertura do laboratório de Ciências que estava a muito tempo parado, o pessoal ajudou a reconstruir o laboratório com materiais que estavam guardados em um depósito, a gente trouxe de volta, pra dentro do laboratório, montou... E hoje está sendo utilizado para dar palestras, pode fazer aulas práticas dentro do laboratório, acaba que está influenciando bastante na minha formação, tive a possibilidade de reativar o laboratório que antes não tinha tanta visão dentro da escola. Pelo que eu estou vendo nos alunos mesmo, entram no laboratório, eu já tinha conversado outras vezes... O brilho deles de olhar uma coisa nova... Eles falam: “nossa aqui posso aprender algo novo”, e toda vez que um aluno, vejo as crianças né, que são mais crianças, até o nono ano, eles olham com interesse maior em busca de conhecimentos novos, por exemplo, lá tem a vidraria, tem os animais armazenados, e eles falam: “Não... Quero conhecer esse bicho, você já sabe qual que é...” Para a gente buscar mais informação para a gente conseguir explicar para eles e a curiosidade deles nos atia a querer buscar mais. Essa construção da reformulação do laboratório e ativação dele de novo trouxe bastante conhecimento pra gente... E essas duas vivências a viagem à São Paulo, a visita no museu e na escola e a reativação laboratório em si, foi bastante prazeroso pra gente... Em crescimento também... Mais ou menos essas duas...

Pedro: Em relação à segunda pergunta quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Douglas: Então, o PIBID me ajuda muito, de várias formas, uma delas é conseguir falar em público né... Porque quando eu entrei na universidade eu já tinha uma certa dificuldade, mesmo com apresentações de trabalho eu tinha certa dificuldade de falar em público e acaba que o PIBID já me integrava em uma escola para eu conseguir conversar com os alunos e ter uma linguagem transposta certa para os alunos, que é uma linguagem de um adulto para um criança é bastante diferente, aí essa linguagem que eu tive que aprender a transpor, conseguir transpor para os alunos de um jeito que eles conseguissem entender me ajudou bastante nessa formação e com isso eu pude levar para dentro da universidade e consegui trabalhar isso, além de vários textos que a coordenadoras, das professoras supervisoras que traziam para a gente de formações diferentes, de vários tipos... Desde textos interdisciplinares para a gente conseguir trabalhar na área da Ciência, que era a parte que eu estava fazendo, dentro de didáticas que a gente poderia usar dentro do laboratório ou dentro de uma sala em si, o que eu pude captar pra mim mesmo e utilizar em várias matérias durante a graduação. E eu vejo que esse crescimento que eu tive de textos, experiências próprias, práticas, me trouxe um crescimento muito grande, que hoje eu falo assim... Se eu não tivesse participado eu não teria conseguido isso, de um jeito tão rápido como o PIBID me ajudou, bastante. É mais ou menos

isso, na educação básica foi que eu vi que ajudou bastante essa leitura texto, essas práticas e essas vivências vamos dizer assim...

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui? Quais são os limites, você enxerga algum limite que o programa te mostra assim, alguma lacuna? Alguma falta de preenchimento diante da sua formação, o que você tem como formação, o que você precisa como formação, tem alguma coisa que falta ao programa?

Douglas: Então na minha visão assim, talvez minha visão seja um pouquinho bate contra vários pensamentos às vezes sim e às vezes não. É que a nossa... Impedir a gente de conseguir entrar dentro da sala de aula para mostrar o nosso trabalho, a gente fica sempre limitado ao laboratório, talvez se... Essa abertura do PIBID pra dentro da sala de aula a gente conseguiria abranger mais só que a gente acaba batendo de frente com o que o PIBID colocou lá já várias vezes, tipo a gente está em formação e não tem técnica suficiente pra ensinar o aluno, acaba que a gente pode falar algum erro, alguma coisa que não ia caber bem dentro de uma sala de aula, e eu acho que é uma lacuna sim, a gente precisaria dessa prática, a gente tem a disciplina de estágio mais, acaba que quando a gente entra no estágio a gente já está preparado suficiente já e tem gente no primeiro período que pode ter essa experiência pra ver que realmente será que é a docência que eu quero? A escolha vai influenciar mais... Não vou continuar, vou moer nessa minha graduação para conseguir ser um ótimo professor. E se tiver a experiência dentro da sala de aula, já nos primeiros períodos, não ter essa experiência somente no final, talvez já dá, abrange mais o conhecimento, a busca de conhecimento maior pra si mesmo e ter essa busca para ser um melhor profissional dentro da área, para acabar com essa limitação, do... Não o docente tá ruim na rede por causa disso, disso e daquilo. Não, talvez se o estudante já desde o primeiro período buscar uma formação bem capacitada, buscar várias informações para ficar um ótimo profissional, o PIBID podia ajudar nessa parte. Eu vejo essa parte como uma lacuna. E a entrada dentro de sala de aula talvez podia ajudar nisso, que já tirava um pouquinho dessa visão, que o professor é limitado a tais coisas, por exemplo, só laboratório, só sala de aula. O aluno tendo essa liberdade de buscar, ir para sala de aula e conseguir tirar os alunos de sala de aula e trabalhar em outros lugares, talvez... Se o PIBID desse essa liberdade a gente conseguiria ter essa experiência melhor e ser um melhor profissional, essa é minha visão.

Pedro: Você consegue enxergar outra lacunas...

Douglas: Então, às vezes falta também uma influência dos professores supervisores. Tem professor que bate bastante, mas tem professor que tá no programa só para “eu estou fazendo o programa do PIBID, participando”, talvez falta... E também um pouquinho dos alunos, não só culpar os professores que participam, os alunos também participam, então não só às vezes por causa da bolsa que o PIBID libera, então talvez falta essa como que fala... Uma fiscalização não pesada demais, mas uma fiscalização que realmente faça ter um trabalho melhor para os alunos... Porque lá como a gente está recebendo uma bolsa, a gente tem que demonstrar melhor possível tanto para um crescimento para gente e um crescimento para os alunos. Para eles se sentirem bem lá. Para eles verem o que a gente está demonstrando para eles tem um ensinamento bom, então eu vejo que essa fiscalização, talvez pode ser que falte um pouco, pode ser uma outra lacuna, talvez, não sei... Acho que é mais ou menos isso.

Pedro: Em relação à outra pergunta, há um movimento de estudo sobre educação do PIBID – Biologia/UFU? Quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha tal movimento, por que não tem? Você acha que seria importante?

Douglas: Movimento de estudo? Então eu posso falar que toda reunião tem um autor diferente, eu não vou saber qual eles mais focam, é uma falha minha eu não decoro os autores, mas que eu sempre busco, foi o que eu aprendi muito, até nos grupos que eu participei ativamente, foi com o Paulo Freire que as teorias que ele trazia, eu sempre buscava mais,

sempre trazia para as reuniões as ideias dele, eu acho que tem outros, muitos outros textos que as professoras levavam já para a sala ou mesmo os pibidianos levaram para as reuniões para a gente ter uma discussão acerca da docência, dos laboratórios, tudo sobre a educação, tem vários tipos já. Eu vejo essa leitura bastante importante até que eu citei na primeira pergunta que as leituras me fizeram um crescimento bastante, muito grande na minha graduação, na minha formação. Eu vejo que... Talvez ter um grupo a mais poderia ajudar bastante, com certeza, mas assim toda reunião, tanto a quinzenal com a do grupo completo, como a semanal que é somente da escola, tem essa leitura de texto, a indicação dos professores, supervisores e dos coordenadores, tem a indicação de texto de vários tipos, até mesmo a uma reunião atrás eu sugeri um texto sobre a transposição didática e foi quando a gente teve que trabalhar com alunos menores ainda que é do sexto ano, a gente estava trabalhando entre o oitavo e o sétimo, e aí a gente começou a trabalhar com o sexto, alguns pibidianos, eu e a... Tiveram a dificuldade também, pelo período que eu estou eu já tive algumas matérias sobre como transpor, mesmo assim eu tive alguma dificuldade... A gente teve que explicar um pouquinho sobre a dengue mais para criança. Do aluno do nono para a sexta série já, por exemplo, tem muita diferença para a gente ter essa transposição, eu acabei solicitando para as professoras trazerem textos para a gente sobre isso, para facilitar, a gente ter um conhecimento melhor e conseguir ter essa transposição o mais fácil possível para a gente, para não ter dúvida para o aluno, para não ser difícil para ele e acabar apaixonando-se para o que a gente levar para ele. É mais ou menos isso, aí vejo que os textos, o estudo assim, eu acho que tem. Eu não vejo que não tenha, talvez falta só algo a mais, além das reuniões, pode ter uma busca maior.

Pedro: Mais alguma coisa que você queira colocar?

Douglas: Uma coisa que eu queria colocar é essa nova, o jeito que eles estão utilizando hoje, está bastante dinâmico, que é a utilização da tecnologia, que está usando um meio de comunicação pelo facebook, que toda hora tem algo novo, tipo assim, a divulgação de eventos, a divulgação de textos assim, às vezes a gente não acaba discutindo, mas para a gente ter leituras extras, a divulgação de textos, o surgimento de novas técnicas que surgiu no estudo, artigos e tudo mais. O facebook acaba ajudando a gente bastante, coisa que no e-mail mesmo, por talvez falta de uso, não olhava mesmo, não olhava bastante. Muitas das vezes, quando eu entrei, eu acabava, tinha essa falha, eu reconheço essa falha que eu não olhava muito os e-mails, eu até faltava em alguns compromissos, mas hoje em dia eu vejo que com o facebook eu estou toda hora olhando, acaba que o facebook ajudou bastante na dinâmica do grupo e na comunicação entre ele, porque como agora é um grupo maior de 16 pessoas, é 16 eu acho, a comunicação está muito dinâmica, está muito mais fácil e acaba que o crescimento está maior porque todo mundo consegue se comunicar mais rápido com todo mundo e a troca de informação está muito boa né... O crescimento está bom. Acho que é isso mais ou menos.

ENTREVISTA

29/10/2014

Pedro: Qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Eliana: Bom, a única atividade que eu participei e que eu achei relevante, porque eu entrei tem pouco tempo, vai fazer, acho que uns... Sete meses, então a gente não fez muita coisa na escola, por exemplo, a gente desenvolveu um projeto sobre dengue e eu achei o máximo, foi muito legal, só que tipo assim, eu não participei diretamente, eu estava quando estava sendo

desenvolvido o projeto, só que eu não apresentei, eu fiquei mais na parte da prática mesmo, só ajudando, fotografando, só observando, eu não entrei com um papel assim de... Expor, ou tentar ensinar alguma coisa, mas foi interessante, eu gostei, não tem nenhum porque, é porque tipo assim, é ensino fundamental e os meninos do ensino fundamental eles são mais... Eu iria falar quietinhos, mas não é quietinhos, eles prestam mais atenção e eles gostam de contar as coisas, tipo a gente fez uma... Um projeto com os meninos do integral, que são os pequeninhos, e toda hora eles queriam parar para contar alguma coisa que aconteceu: “ah o cachorro pegou dengue”, então tipo assim, foi divertido, por enquanto foi a única coisa que aconteceu no PIBID que eu achei que foi relevante, foi uma experiência porque de demais das outras coisas que aconteceram não teve muita... Só reunião, reunião e reunião, só isso que foi.

Pedro: Quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Eliana: Então... Eu acho assim que o PIBID te dá oportunidade de entrar na escola e ali dentro você observa tipo assim... Como é que eu falo? Como que está a educação lá dentro, entende? Aí a partir daquilo ali você já pode ir pensando como que você vai agir dentro da escola ou fora dela, como um profissional da educação, só que uma contribuição assim, de tipo te preparar mesmo para ser um professor, ou então só te dá uma basezinha, só te coloca ali na escola e aí ali dentro dependendo da experiência que você tiver você vai ter alguma visão, uma preparação, mas agora se você for pra escola só por ir mesmo e não fizer nada, não se envolver, você não vai ter nenhuma... Nada que te ajude ou então que contribua.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui?

Eliana: Então, eu acho que o PIBID, eu acho que poderia ser uma coisa mais, por exemplo, vamos supor... Reunião quinzenal... Na reunião quinzenal a gente poderia ter um estudo de um, de alguma, sumiu a palavra agora... Não é projeto... De algum fato, de alguma coisa que um professor escreveu sabe? De fatos dentro da escola, de como agir, de estudar, por exemplo, em psicologia da educação, didática, a gente tem muita matéria sobre licenciatura, mas a gente acaba não aprendendo muita coisa, ou então aprende superficial, dentro do PIBID a gente poderia retomar todas essas leituras importantes, tipo Vigotsky e coisa e tal... De uma forma assim abrangente visando a melhoria da gente, porque eu acho muito vago, o PIBID é muito vago, tipo assim você ganha uma bolsa, você vai na escola, tem gente que participa e tem gente que não participa, tipo só está indo na escola, mas não está participando de nada, não está fazendo nada, não está movendo um dedinho, o professor que está te coordenando dentro da escola as vezes ele não te é... Como é a palavra? Eu tenho uma coisa de esquecer a palavra... Ele não te incentiva, tem professor que não te incentiva, tem professor que não está nem aí sabe? Então tipo, poderia melhorar a questão dos estudos que a gente vai fazer dentro do PIBID, ter uma escolha melhor de quem vai ser o professor coordenador daquela escola, por exemplo, tem que ser o professor de Ciências ou professor de Biologia se for no ensino médio, mas se o professor não te incentiva, se o professor não te ajuda, não colabora com você de certa forma você já está sendo afetado aí sabe? Já tira todo aquele ânimo que você tinha... É muito complicado isso, mas acho que poderia melhorar isso. Colocar os estudos mais específicos na área da educação. Sabe? Muito vazio... Não tem nada, você só vai lá e pronto você faz o que tem que fazer e acabou... Só, só isso.

Pedro: Em relação à quarta pergunta: há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Se tem, quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha, por que não tem? Você acha importante que tenha?

Eliana: Não, não tem... Tipo assim, tem sugestões, por exemplo, as duas coordenadoras falam “ah, vamos fazer um estudo sobre isso aqui, vamos ler um artigo disso, um artigo do fulano, um artigo do ciclano”, mas é aquela coisa, é jogado, tipo vamos ler, quem leu, leu, quem não leu, não leu e pronto acabou, fica por isso, então tipo assim... Se é para ter um estudo, se é

para ter uma leitura tem que ser uma coisa mais focada, “vamos fazer uma leitura disso aqui na próxima semana, na próxima reunião a gente vai desenvolver um estudo em cima disso aqui que a gente leu” na maioria das vezes ela joga um texto, fala: “olha tem esse texto aqui e eu quero que vocês leiam”, muita gente não lê, sabe nem o que é, nem o que está acontecendo entendeu? Mas tipo assim... Se for para ter, se fosse para ter um movimento ia ter que ser uma coisa mais... Não tem isso, não existe, é tudo bem largado, vamos fazer? Quem não quer fazer não faz, quem fez, fez e pronto, quem leu, leu, quem não leu, não leu e só.

Pedro: Entendi, você quer colocar mais alguma coisa em relação as suas perguntas?

Eliana: Não... Não.

ENTREVISTA

29/10/2014

Pedro: Em relação à primeira pergunta: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Fabiano: No PIBID eu tive a experiência de apresentar no Encontro Mineiro de Educação, que foi o que a Fátima, supervisora, pediu para que nós, todos nós do PIBID, escola Minas Gerais, fizesse, eu participei junto com um colega meu da escola Minas Gerais, sobre a educação no mural, foi uma área que ele fez no PIBID anterior interdisciplinar, então para mim foi uma experiência boa porque eu pude, primeiramente, argumentar com outras pessoas sobre um trabalho escrito, eu mais as colegas escrevemos, e pudemos apresentar na frente de vários doutores, mestrandos, sobre a educação sobre o artigo que nós escrevemos. Isso foi relevante pra mim porque deu uma experiência, eu nunca tinha apresentado, foi uma coisa... Assim, abriu uma porta pra mim uma coisa que eu tinha medo de apresentar e eu consegui apresentar e o PIBID me deu essa oportunidade de poder apresentar no Encontro Mineiro, apesar que foi aqui em Uberlândia mesmo, mas foi uma grande experiência.

Pedro: Mais alguma coisa em relação à outra atividade que você queira falar?

Fabiano: Não... De boa...

Pedro: Segunda questão quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Fabiano: O PIBID ele é interessante porque ele nos trás a vivência de estar na escola. Porque quando a gente faz a faculdade, a gente vê muita matéria de educação, falando como melhorar a escola, mas não enxergamos como melhorar a escola, o PIBID nos trás para a escola junto com os mini-cursos, os projetos que nos junta com os alunos, nossa vivência na sala, que é obrigatório, os projetos pedagógicos que a gente tem que ver na escola, ajudar a desenvolver em algumas escolas, como na escola Minas Gerais a gente está ajudando a desenvolver um outro e nos trás o... Assim, não vamos ver todo o âmbito de ser um professor, mas inicialmente já é uma coisa boa, já nos trás uma experiência de vivência, de visualizar como que é a educação e como que vamos tratar o futuro.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores quais os limites e ou lacunas que o programa possui?

Fabiano: Um limite que eu acho assim que mais é da instituição, que o bolsista ele não pode ministrar aula, não pode nem... Mas ele pode dar monitoria, fazer essas coisas, mas ministrar aula, eu acho que é uma coisa que limita e não sei se é uma coisa que seria correto fazer mas, mas acho que é um dos limites que tem e a gente é muito limitado assim em questões de querer fazer e não dá pra fazer porque alguma coisa é muito burocrática, você tem que fazer o negócio, tem que pedir dinheiro pra fazer algumas coisas. Agora, lacuna... Se tem até hoje eu

não percebi, acho que não, o limite acho que o principal é esse, de não poder ter um contato, de ser um ministrador de aulas, acho que é o principal limite.

Pedro: Em relação à pergunta quatro: há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha tal movimento por que não tem? E você acha importante?

Fabiano: Ter, tem, porque no começo desse PIBID, neste novo programa a Fernanda e a Lúcia, que são coordenadoras, pediram que a gente tivesse maior estudo por causa que muitas pessoas que estavam saindo do PIBID não estavam conseguindo entrar no mestrado na área de educação, então a gente começou com estudos de artigos, o principal da Fernanda, a Fernanda mostrou um artigo, que era pra gente ler, que era sobre como fazer portfólio, como a gente interpretar nossas ações de maneira que, não sei como é que fala... A gente vivenciou, o que a gente vivenciou, o que a gente sentiu, como que a gente estava fazendo dentro do PIBID e eles começaram assim que a gente fazia um tipo... Um grupo fez o cinebio, que era lá da escola Minas Gerais e pegava um artigo que ajudasse esse grupo a fazer isso, como se fosse uma base para eles, e a gente discutia isso dentro das reuniões quinzenais e fizeram isso com todas as escolas com a escola Minas Gerais, que era sobre o mural e pegou um artigo sobre educomunicação, eu não sei o nome dos autores e a escola Minas Gerais que fizeram sobre fotografia, cada menino pegou a fotografia então levou um artigo antes sobre fotografia, eu acho que o PIBID sim está levando alguns artigos, acho que precisa levar mais para entender melhor o que é educação, mas acho que sim, está encaminhando para... Nós lemos sim, estudamos muito sobre educação no PIBID. Eu acho importante porque a gente pode vivenciar estar lá vivenciando tudo, mas a gente tem que ter embasamento teórico, porque sem embasamento teórico a gente só está fazendo um negócio e não está raciocinando sobre aquele... Sobre o que é educação, então os pesquisadores, os teóricos sobre educação nos trás uma idéia e nós chocamos essa idéia com a realidade, eu acho que é uma coisa muito interessante.

Pedro: Você quer colocar mais alguma coisa em relação às perguntas?

Fabiano: Acho que não...

ENTREVISTA

29/10/2014

Pedro: Vou fazer a primeira pergunta pra você em relação a qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Gabriela: Acho que a vivência mais relevante que me vem assim na cabeça foi o primeiro PIBID, o primeiro ano de PIBID que eu participei, que foi o PIBID Educação no campo que a gente fez uma roda de conversa com os alunos da zona rural em uma praça que tem em frente a escola e a gente pode conversar um pouco mais com eles e foi interessante assim, a diferença que é dos alunos do campo, a idéia que eles tem da cidade sabe? Me chamou muita atenção, então eu fui lá extremamente cru porque eu não tinha noção de como que era o PIBID educação rural e aí a visão que eles tem da cidade me chamou muita atenção, acho que eu sai de lá sabendo o que eu não tinha noção nenhuma, igual a gente perguntou pra eles se eles tinham interesse em sair do campo e vim para cidade e eles: “não na cidade a gente pode ser atropelado, a cidade é muito barulhenta” e não sei o que... Então foi bem legal essa experiência, foi bem bacana, me chamou atenção.

Pedro: Do PIBID – Biologia, você lembra alguma? Você falaria alguma?

Gabriela: Não... Ainda não porque a gente não teve assim muito tempo... Eu fiquei os dois anos que eu participei do PIBID, foi esse, o Educação no campo, então esse agora o PIBID Biologia está começando agora daí ainda não tive nada que me chamou atenção.

Pedro: Em relação à segunda pergunta quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Gabriela: Acho que o PIBID de certa forma ele contribui assim para aproximar a gente da realidade escolar, mas se eu for falar que ele ajuda na prática docente eu acho que não, tanto é que a gente não tem nem contato assim em sala de aula, a gente não tem esse domínio e nem autorização para fazer isso, então eu acho que... Mas de certa forma contribui assim a gente conhece a realidade, o sistema escolar como funciona, quais as funções dos profissionais da área, mas é mais é isso.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui?

Gabriela: Acho que eu posso destacar essa novamente o fato da gente não atuar dentro de sala de aula, porque querendo ou não essa é a grande expectativa de todo mundo que um dia vai ser professor né, acho que seria este o limite.

Pedro: Mais alguma coisa?

Gabriela: Não, seria só esse mesmo.

Pedro: Em relação à quarta pergunta: há um movimento de estudo de educação no PIBID – Biologia/UFU? Quais os principais autores utilizados pelo programa? E caso não tenha tal movimento, por que não tem? Você acha interessante que tenha?

Gabriela: No PIBID Educação no campo a gente estudava muito, o professor ele elaborou uma cartilha pra gente, com vários autores, nossa, não me lembro todos, mas um que a gente estudou muito foi Paulo Freire, agora o PIBID Biologia não, a gente senta pra ler textos sobre narrativas para aprender a escrever essas coisas, mas relacionado à educação não.

Pedro: Você acha importante que tenha esse movimento?

Gabriela: Sem dúvida, nossa... Acrescentou pra caramba no PIBID Educação no campo, tanto que assim, todo mundo que participou, a grande maioria que participou chegou lá sem saber nada, sem conhecimento nenhum sobre diretrizes né, que têm relacionadas à educação no campo e isso sem dúvida acrescentou demais e foi muito importante, para dar o pontapé no nosso trabalho, seria isso também uma falha, bem interessante esses estudos.

Pedro: Você tem mais alguma coisa a falar em relação às perguntas?

Gabriela: Não... Acho que é isso mesmo. Seria basicamente isso.

ENTREVISTA

30/10/2014

Pedro: Qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Helena: Pra mim foi o projeto da dengue que a gente realizou na escola e foi o primeiro contato que eu tive, na verdade o grupo todo teve com os alunos, que antes a gente só estava em preparação de mural, então a gente não tinha um contato direto com os alunos e foi o mais marcante pra mim porque foi o primeiro contato mesmo que eu tive com eles e foi tipo assim, a manhã inteira, então a gente fez várias atividades, parte teórica, então foi o primeiro contato que praticamente... Uma aula né, para eles e depois a gente fez atividade prática, então foi um

contato bem legal que eu tive com eles e foi o primeiro, então foi o que mais me marcou até agora.

Pedro: Em relação à segunda pergunta: quais as contribuições do PIBD na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Helena: Eu acho que é a experiência com, antes, por exemplo, se eu terminasse o curso só com introdução ao estágio e os...

Pedro: Estágios?

Helena: Isso... Os estágios obrigatórios, eu acho que não teria tanta experiência quanto o PIBID me oferece, então eu vou estar muito mais preparada, até domínio de sala... A crítica mesmo do ensino público no caso.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores quais os limites e ou lacunas que o programa possui?

Helena: Não sei... Tipo assim, até agora, o tempo que eu estou ainda não percebi sabe? Não sei se isso entra, mas a minha professora supervisora dentro da escola, tipo assim encontro falha nela, que está dentro do programa...

Pedro: Pode falar... Que falha você está falando?

Helena: De puxar mais o grupo, porque o grupo está ficando dividido dentro da escola, estamos encontrando problema dentro do grupo e a gente já tentou falar com ela, a gente teve que levar até a supervisora coordenadora né, no caso que é a Lúcia, então acho que falta mais... Como que eu falo? Determinação dela... Está muito solto assim, é o grupo que está... Como é que fala? Ditando as regras dentro da escola sabe? E deveria ser ela, de estar puxando o grupo, “gente o que está acontecendo?” Então eu sinto falha nesse sentido, dentro da escola.

Pedro: Mais alguma coisa?

Helena: Não... Que eu lembre não.

Pedro: Em relação à quarta pergunta: há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Se tem, quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha o movimento, por que não tem? Você acredita ser importante esse movimento?

Helena: Tem, mas é raro, que eu lembre foram três reuniões quinzenais que a gente estudou artigo sobre educação que foi até cada escola, são quatro escolas e cada uma fez apresentação do artigo e eu até fiz, não lembro o autor do meu e acho muito importante porque assim... Estimula o hábito de ler artigos sobre educação, que geralmente não tem... E o senso crítico né, sobre os problemas e a gente adquire muito... Percepções diferentes... Acho que é isso.

Pedro: Você tem mais alguma coisa pra falar em relação às perguntas?

Helena: Não... Não lembro.

ENTREVISTA

30/10/2014

Pedro: Em relação à primeira pergunta: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Izadora: Eu acho que a atividade mais relevante, está bom assim o tom de voz? A atividade mais relevante foi o evento do “Brincando e aprendendo” que a gente fez esse mês inclusive, que provavelmente eu não teria feito aquela atividade se não fosse pelo PIBID né? É... E lá a gente teve tanto pela proporção do evento né? Que era uma coisa muito... Bom, passou na televisão, em revista e tudo mais... Quanto pela experiência que a gente teve lá que eu acho que contribuiu muito, a gente teve contato com escolas rurais que era uma coisa que eu nunca tinha tido contato antes, uma realidade bem diferente da nossa né... E a gente teve bastante

relato lá, coisa que a gente não imaginava que tivesse assim... Eu a vida toda estudei em escola pública, então eu achava que todas as escolas públicas eram daquele jeito né, e na verdade a gente vê que tem mais de uma realidade, não todas são iguais, então eu acho que foi um evento muito relevante, tiveram outros também, atividade que a gente fez de anatomia lá na escola Minas Gerais, no PIBID Ciências né? Foi bem no comecinho, quando eu estava entrando, achei que foi super bacana também, ver a curiosidade dos alunos, a gente poder explicar para eles às vezes de uma maneira diferente que os professores explicam na sala de aula né? Então, eu acho que o “Brincando e aprendendo” foi acho que mais me marcou assim bastante.

Pedro: Quais as contribuições do PIBD na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Izadora: Quando eu entrei no PIBID, na verdade eu nem sabia o que era o PIBID direito né? Entrei porque todo mundo falava “É bom para o currículo e tal” então entrei assim, sem saber o que era o programa, hoje eu me sinto bem mais preparada para entrar em uma sala de aula, por exemplo, e me relacionar de uma forma diferente com os alunos também, isso foi uma outra coisa que o PIBID me proporcionou porque eu achava que... A gente tem aquela visão tradicional né? Professor é professor, aluno é aluno e tal, não tem aquele contato, não tem uma coisa diferente, depois do PIBID que a gente... Enfim, elaborou vários projetos, várias atividades, eu acho que... Nossa as atividades foram... Vão contribuir muito provavelmente, pra minha formação, pra minha docência na verdade né? Eu acho que é isso, aí hoje eu estou, enfim, bem mais preparada, eu acho que o PIBID contribuiu muito para isso mesmo, para me preparar mesmo para ser professora, porque eu acho que isso um dia vai acontecer sabe? Eu gosto também, antes eu não gostava muito quando eu entrei no curso... Nossa vou ser professora, de jeito nenhum né... Mas aí depois com o PIBID, com as experiências que a gente teve nas matérias da licenciatura falei nossa pode ser uma coisa legal né. A gente meio que, dá uma esperança de você conseguir mudar alguma coisa, são os desafios lógico, mas a gente, no PIBID, nas matérias da licenciatura também, a gente vê a realidade, vê o tanto de problema que tem e a gente... Enfim a gente estuda muito pra tentar mudar isso, contribuir um pouco, eu acho que é isso.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui?

Izadora: Eu acho que o PIBID não possui lacunas não, muito pelo contrário, acho que é um programa super bacana tanto com as experiências que ele proporciona para a gente quanto pela possibilidade de conciliar com as matérias né, não é uma coisa que você fala nossa não da para eu fazer porque senão vai me atrapalhar e tal, muito pelo contrário da para você conciliar os dois muito bem, tanto que eu já estou no PIBID há muito tempo né, senão eu já teria saído provavelmente. E em relação à questão da bolsa também às vezes, porque eu penso que é uma lacuna porque às vezes muita gente entra no programa só por causa da bolsa e acaba não se esforçando o suficiente e eu acho que é um incentivo né? Provavelmente se não tivesse a bolsa eu não sei se o PIBID estaria onde está hoje, não teria toda essa repercussão. Mas no geral eu acho que é um programa muito bom e não considero nenhum defeito não.

Pedro: Há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Se tem, quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha o movimento, por que não tem? Você acredita ser importante esse movimento?

Izadora: Bom, eu particularmente sempre costumo estudar nossas atividades, eu acho que é uma questão de personalidade mesmo sabe? Eu tenho sempre que estar muito bem preparada para apresentar alguma coisa se não eu fico super tensa e não dou conta. Então eu sempre estudo bastante igual essa atividade de anatomia que eu falei, nossa, li bastante sobre, antes de chegar lá e explicar, o “Brincando e aprendendo” mesmo a gente foi relacionando as charges, então eu escolhi as charges com muito cuidado, sai procurando um monte de professora aqui

na UFU para tirar uma idéia. Então eu acho sim muito importante esse movimento porque se não fica uma coisa sem nexos né? Não adianta nada você querer fazer um programa bem feito, uma atividade bem feita e não se preparar o suficiente para ela né? Que mais? Ah... Quais os autores, eu não lembro não dos autores, eu não costumo me atentar muito a nome de autores.

Pedro: Você tem mais alguma coisa a falar em relação às perguntas?

Izadora: Acho que não. Não acho que é isso mesmo.

ENTREVISTA

30/10/2014

Pedro: Em relação à primeira pergunta: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Jamile: Então, uma das atividades assim, que a gente fez que foi bastante relevante pra mim que foi bem marcante foi a realização de um debate sobre filmes né... A gente escolhe tipo... É ensino fundamental, foi numa escola de ensino fundamental que eu participei, a gente escolhe um filme, assim... Tipo "Rio 2" saca? Aí a gente faz um roteiro de perguntas em relação a esse filme, aí a gente faz um debate com os alunos em relação a esse filme, a gente aborda vários temas, preservação da fauna... E tudo mais, aí tipo... Eu fui uma das do grupo que teve bastante destaque durante o debate porque a gente teve todo um roteiro certinho pra poder fazer as perguntas, mas acabou que fugindo totalmente do roteiro sabe? E assim eu utilizei assim bastante das coisas que eu aprendi mesmo durante toda a graduação assim, para poder estar utilizando durante a atividade que a gente realizou na escola. Aí tipo... Os alunos participam bastante tal... Da para perceber que eles são bastante críticos, do jeito deles né? Porque eles são pequenos, aí... Tipo dá para perceber que mesmo com a idade deles, eles têm já um senso crítico muito forte sobre o assunto. Aí foi uma atividade que para mim foi bastante marcante.

Pedro: Em relação à segunda pergunta: Quais as contribuições do PIBID na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Jamile: Ah... Acho que é mais o contato mesmo que a gente tem com, na escola porque durante toda a graduação mesmo, a gente não tem, a gente não vai para a escola para fazer observação de aula, só agora mesmo no sétimo período, mas a gente fica no começo todo da graduação naquela ânsia né, de querer ir para a escola já durante as disciplinas de licenciatura que a gente cursa assim... A gente discute assim realidade de escola, mas a gente não vai para a escola para ver essa realidade sabe? E eu acho que no PIBID ele contribui para isso assim, inserir a gente no meio escolar e realizar atividades assim... Extraclasse, que não só preso dentro da sala de aula.

Pedro: Em relação à terceira pergunta: Diante de sua visão de formação de professores quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui?

Jamile: Eu acho que tipo a gente não... A gente vai para escolas que assim... Não... Que não tem uma realidade é... Que não tem uma realidade assim muito discrepante sabe, tipo? Em relação a uma escola... Ah, uma escola mais... Como eu posso dizer? Ah tipo, escola que tem... Escola de periferia, eu sinto vontade de presenciar, de verdade é... A realidade de uma escola periférica, e eu acho que a gente escolhe, a gente vai para escolas que são mais bem estruturadas sabe? Com espaço físico que dá para a gente fazer todo tipo de atividade e tipo... A gente sabe que não é assim... A gente não vai estar sempre inserido num modelo de escola assim, que é exemplar, sabe? Eu gostaria muito de ter essa visão de estar

participando, de estar inserido dentro de um meio que, geralmente, a gente não se vê muito, acho que é isso.

Pedro: E em relação à quarta pergunta: há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Se tem, quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha o movimento, por que não tem? Você acredita ser importante esse movimento?

Jamile: Então eu participei assim, do PIBID desde, acho que faz... Um ano e oito meses mais ou menos e durante o primeiro ano que eu participei não tinha mesmo grupo que a gente se reunia para ler um texto e fazer discussão. Agora que está tendo mesmo sabe? Que as coordenadoras estão dando textos para a gente ler e vídeos também, um dos vídeos que a gente ficou de ver foi da Marilena Chauí... É ela dá textos também com relação à interdisciplinaridade para a gente ler e fazer uma discussão dentro de sala, mais agora mesmo que a gente está tendo esse grupo de discussão e é eu acho importante ter esses grupos para a gente estar estudando porque acho que é uma preparação a mais que a gente tem, é uma carga teórica que a gente tem a mais para poder assim... Fazer diversas reflexões em relação à educação, e eu acho que é bastante enriquecedor em relação aos outros anos assim que eu participei do PIBID, eu estou sentindo uma diferença já, sabe?

Pedro: Esse texto indicado foi dentro do PIBID – Biologia?

Jamile: Foi, dentro do PIBID.

Pedro: Você tem mais alguma coisa para falar em relação a outras perguntas?

Jamile: Acho que não... Acho que é só isso mesmo.

ENTREVISTA

30/10/2014

Pedro: Em relação à primeira pergunta: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Kron: Ah, eu creio que a que mais me chamou atenção até agora que eu participei nesses sete meses, foi um, uma atividade do Encontro Mineiro, foi no mês passado? Ou foi em agosto ou setembro desse ano agora, onde a gente pôde apresentar um projeto. A dinâmica em si do Encontro foi bem bacana, houve discussão, nada levado em Power point, foi tudo na conversa, na discussão. E, foi meu primeiro trabalho apresentado, eu fiquei um pouco nervoso, mas acabou que isso me motiva ainda para querer apresentar mais. E o que me chamou bastante atenção foi essa dinâmica do Encontro, onde a gente discutia, podia levar uma conversa mesmo, teve bastante conhecimento, o pessoal realmente tava ali de interesse sabe? Então acho que o que mais me chamou atenção foi isso, por quê? Por causa da dinâmica e porque lá a gente pôde realmente se expressar com o resto do pessoal.

Pedro: Quais as contribuições do PIBID, na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Kron: Contribuições do PIBID... Olha, apesar da gente não poder dar aula, eu acho que a gente está indo lá na escola, a gente consegue ter pelo menos uma percepção de como é o dia a dia do professor, a gente, no projeto que eu estou agora com uma das nossas professoras ela busca levar a gente na sala de aula para ver como são as aulas também, é busca interagir a gente com os alunos, apresentar a gente para os alunos, a gente não está lá digamos assim, só para fazer uma atividade e pronto, ela sempre busca nossa interação com os alunos, então a gente acaba vendo como os alunos ficam ouriçados, ficam entusiasmados com a gente e eu creio que isso também de uma certa forma pode tornar a mim como professor mais dinâmico,

aprendendo técnicas conversando com os alunos, vendo o ponto de vista deles tanto com o PIBID, quanto as aulas dos professores. Então, essa troca de informação está trazendo muito conhecimento para mim, como aluno, como futuro profissional, então, a perspectiva é só de melhorar.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores, quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui?

Kron: O limite para mim é a gente não poder ministrar uma aula, digamos assim, não poder estar dentro da sala de aula, como, eu sei que talvez isso fugiria um pouco do foco, aí teria que ser estagiário, mas eu acho que se a gente pudesse pelo menos ministrar uma aula de vez em quando, quando algum professor faltasse ou quando, a gente pudesse preparar alguma coisa um conjunto, um trabalho para fazer alguma coisa dentro da sala de aula, ou a aula em si para os alunos diferente, eu acho que isso ajudaria um pouco, porque por mais que a gente possa fazer isso, não é considerado uma aula sabe? A gente tem que fazer grupos de estudos com os meninos ou então, sair do espaço de dentro da sala de aula em si. Então eu acho que a gente podia, podia abrir pra gente dar um pouco de aula, mas eu tenho medo disso, às vezes sai um pouco do controle porque os professores também podem achar que nosso papel é ir lá para dar aula, tirar um pouco a objetividade e a função do professor dentro da sala de aula.

Pedro: Há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Se tem, quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha o movimento, por que não tem? Você acredita ser importante esse movimento?

Kron: Olha o movimento de estudo em si, eu creio que ainda não ta formado, mas a gente busca, a gente buscou dentro do PIBID Biologia fragmentar algumas comissões, entre elas a comissão científica onde a gente procura texto para discutir dentro da sala de aula. Um autor principal não tem, depende do que vai ser abordado no tema, como já teve Paulo Freire, teve um da interdisciplinaridade que eu não lembro o nome dele agora, mas eu posso te passar o texto depois para você dar uma lida, então a gente esta sempre buscando esse trabalho com autores com textos, com artigos, a gente leva para discutir dentro da sala de aula ou dentro das reuniões do PIBID. Então eu não sei se a gente pode chamar de movimento, mas tem uma comissão de estudos dentro do PIBID Biologia.

Pedro: Você tem mais alguma coisa a falar em relação às quatro perguntas?

Kron: Não, acho que tô de boa.

ENTREVISTA

30/10/2014

Pedro: Em relação à primeira pergunta: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Laura: A atividade mais relevante que eu tive ate hoje foi uma, um Biocine que a gente fez com os alunos, foi passar filme para o aluno né, mostrando com um olhar biológico, no caso a gente passou para os alunos do ensino básico isso, do primeiro segundo e terceiro do ensino médio, passamos o filme “Rio 2”, porque muitas das vezes as alunos viam o filme sem olhar assim o que que tinha haver com a matéria, então esse filme a gente levou o aluno a ver o filme com outro olhar isso foi muito interessante, por que? Quando a gente levou os alunos, tirou eles da sala de aula para o local que eles foram assistir o filme, é varias turmas se comportaram de uma maneira. Então isso é interessante no PIBID por que? O PIBID mostra que a gente tem que levar cada sala de uma forma, cada pessoa lidar de uma maneira, não todo mundo padronizar não, os alunos são diferentes e isso é muito bom no PIBID, isso é uma atividade muito relevante pra mim.

Pedro: Quais as contribuições do PIBID, na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Laura: O PIBID ele tem uma contribuição muito grande quando o professor, esse futuro professor, porque ele mostra, leva a gente ver a realidade escolar. Muitas das vezes, aqui na faculdade o professor mostra para a gente outra coisa, mostra que o mundo lá de fora é uma magia, mas a vida na verdade não é isso. O PIBID mostra aquele impacto real, o impacto como eu posso falar, que os professores fala: “todos os alunos são perfeitos? Não, não são assim”. Então o PIBID mostra a realidade, isso que é interessante no programa do PIBID, ele possibilita a gente ter um preparo antes de ir para a sala de aula mesmo, vendo a realidade antes da gente ser o professor.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores, quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui?

Laura: O PIBID possui alguns limites, por quê? O quê que ele quer, nós pibidianos somos digamos assim como eu posso falar a palavra? Nós não temos total autoridade para fazer o que a gente quer. Claro que nos temos que seguir normas, regras, então eu acho que isso é um limite, eu acho que enquanto pibidiana eu poderia desenvolver mais projetos, mais coisas para a escola, mas só que o PIBID fala, vamos frear ali, são os recursos que nos são necessários, muitas das vezes deixamos de fazer atividade porque não tem o recurso mesmo naquele momento. Ai fala ah passou problemas, está arrumando a gestão e tal, sim, entendemos, mas naquela hora precisava daquele dinheiro e por isso muitas das vezes a gente tira dinheiro do nosso bolso para fazer aquele projeto, se não a gente deixa de fazer devido a verba do PIBID, então assim, isso que eu acho porque essa lacuna que tem, esse limite, eu não posso fazer aquilo devido verbas, recursos, autonomia, não tem total autonomia no projeto.

Pedro: Há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Se tem, quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha o movimento, por que não tem? Você acredita ser importante esse movimento?

Laura: Sim, eu faço o PIBID praticamente já faz alguns meses, na gestão anterior eu era de outra escola, escola que não ta no projeto mais, tinha uma professora que fazia com a gente o movimento de estudo, ela toda quarta feira a gente reunia, estudava muito de Vigotski, ela falava muito de potencializar o aluno, então eu acho que isso é muito importante, acho que o PIBID leva isso, potencializar o aluno a desenvolver o que ele tenha, porém no momento agora não esta tendo nenhum movimento, no momento dessa gestão, nesse PIBID, e eu acho muito importante, agora o que que acontece, as gestoras do projeto estão dividindo grupos assim, grupo de comissão, grupo de estudo, iniciação científica, bom beleza, só que eu acho que deveria ter um movimento de estudo, porque leva o pibidiano a pensar com outro olhar, leva o pibidiano a ver assim, como eu aprendi muito com a professora, a orientadora que deu pra gente esse movimento, que ela mostrava não só Vigotsky ela falava de Piaget ela fazia comparação entre a metodologia de Piaget e a metodologia de Vigotsky, acho isso muito interessante, acho que deveria ter sim esse movimento de estudo.

Pedro: Certo, você quer colocar mais alguma coisa em relação as perguntas?

Laura: Não, só isso mesmo, eu acredito assim que o PIBID é um programa muito bom, muito bom mesmo e assim acredito que todo mundo da faculdade deveria fazer o PIBID, muitos falam ah vou fazer pela bolsa, não só pela bolsa, quer queira quer não muitos esta no PIBID pela bolsa e muitas das vezes a pessoa fala assim olha passar no PIBID é moleza, vou lá pra ganhar 400 reais, mas não é assim, quem ta de fora não sabe o que acontece, não sabe que o PIBID você tem que ter tempo você tem que dispor seu horário você tem normas, regras para serem cumpridas e muitas dessas pessoas de fora pensa que não há é um programa que não faz nada na escola e não é assim, eu acho que o programa PIBID deveria mostrar para o povo que ta de fora o que realmente é o PIBID, eu acho que falta isso.

ENTREVISTA

31/10/2014

Pedro: Em relação à primeira pergunta: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Maria: Eu acho que todas as atividades são relevantes, não tem uma mais importante ou uma menos importante, todas elas te agregam uma experiência diferente, cada atividade é diferente da outra, objetivos, objetivos são diferentes. Mas uma que me marcou muito foi uma feira de profissões que a gente fez na escola Minas Gerais, no PIBID do grupo passado que eu participava, eu achei que ela foi muito relevante por que foi uma atividade grande, então a gente convidou outros grupos... Eu falei o nome da atividade? Feira de profissões chama a atividade, aí a gente chamou outros grupos né? Depois, a gente fez um desdobramento, a gente até tentou enviar o projeto para o comitê de ética, mas não deu certo... Então foi um trabalho que a gente se empenhou muito, então acho que foi uma atividade muito relevante em relação à organização, a trabalho em grupo, a estudo, então foi essa atividade.

Pedro: Quais as contribuições do PIBID, na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Maria: É... Eu acho que o PIBID ele forma a gente em várias vertentes né... Tanto na prática pedagógica, no estudo, no contato com a escola, no contato assim com a gestão da escola, então isso prepara o professor porque eu acho que a graduação ela tem muitas lacunas assim, acho que se eu não tivesse no PIBID eu chegaria no estágio com uma outra visão, com outro entendimento, talvez eu nem quisesse ser professora, então eu acho que ele contribui nisso, na experiência principalmente, na reflexão que a gente tem em relação a escola, em relação aos problemas da escola, as pesquisas sobre educação, então contribui muito nessa parte.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores, quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui?

Maria: É... Eu acho que... A gente não poder dar aula, não entrar numa sala e assumir a sala, eu não sei, esse não é o papel do programa, mas se a gente tivesse um pouco mais de liberdade em fazer algumas atividades... Deixe eu pensar, esqueci a palavra... É... Atividades com mais autonomia dentro da sala de aula com os alunos, eu acho que seria melhor porque às vezes a gente fica muito preso ao grupo, muito preso... A gente fica assim, um pouco preso às vezes pelo programa e eu acho que se a gente experienciasse outras atividades, onde a gente tivesse mais autonomia, pudesse ficar dentro da sala, talvez até ministrar algumas aulas, não todas é claro, mas em alguma atividade ou outra, isso daria uma experiência muito boa, principalmente para o cotidiano docente mesmo porque é diferente você estar com a turma e você estar com o grupo, eu acho que isso. Mas este também é o papel do estágio né? Então eu não sei até que ponto entra o que.

Pedro: Há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Se tem, quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha o movimento, por que não tem? Você acredita ser importante esse movimento?

Maria: Assim, no PIBID passado eu... Nas reuniões gerais da coordenação, com a coordenação eu achava que não tinha um movimento de estudo... Assim, as reuniões... Eu achava que não tinha, mas dentro do grupo do PIBID na escola Minas Gerais a gente tinha uma doutoranda e ela fazia uma pesquisa com a gente e nisso ela vinha trazendo, ela trabalhava muito com Vigotsky e com a teoria histórico cultural, então esse estudo que a gente tinha toda reunião semanal, elas eram bem longas mesmo, a gente discutia, ela levava textos então nisso havia um estudo... Nisso eu cresci bastante então ela falava muito de Vigotsky das teorias do professor, de acordo com cada visão e os principais autores que a gente via, no caso, era o Vigotsky e a teoria histórico cultural, a gente tentava colocar tudo aquilo que a gente estudava, os estudos e a atuação em cima daquelas teorias sabe? Para não

ser algo desconexo e agora nesse grupo agora que a gente está, a gente está tendo algumas discussões, algumas leituras que eu acho importante porque faz com que a gente cresça dentro da universidade para escrever mesmo trabalhos, para embasar nossas atividades porque às vezes a gente faz as atividades assim... Empiricamente e quando vai olhar trabalhos a gente vê que poderia ter pensado uma atividade muito melhor, com objetivos muito melhores e alcançado resultados muito melhores, então eu acho importante o estudo, o PIBID ter uma carga teórica mesmo porque isso faz parte da formação do professor, ele refletir ele... Tem estudos né quanto à educação, por que não utilizar? Por que não trazer isso para a prática docente? Então eu acho muito importante ter esse movimento de estudo.

Pedro: Você tem algo a mais para falar em relação às outras perguntas?

Maria: Acho que não.

ENTREVISTA

31/10/2014

Pedro: Em relação à primeira pergunta: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Nicolas: A atividade que eu tive mais relevante no programa do PIBID, em um ano e três meses que eu estou participando foi a viagem à cidade de São Paulo em 2013, foi em outubro ou novembro de 2013, eu não recordo a data certa, mas lá nessa viagem a gente, foi uma grande experiência tanto individual, na formação pessoal, da pessoa, dos envolvidos, quanto na formação do grupo em si. Nessa viagem a gente visitou o Museu da Língua Portuguesa, o Museu Catavento, Estação da Luz, Mercado Municipal de São Paulo dentre vários outros museus, para mim foi a minha primeira viagem de avião que eu fiz na vida, me senti bastante ansioso momentos antes e bastante feliz também. Todos nós trabalhamos em grupo porque muitos de nós não havíamos ido para a Cidade de São Paulo e é uma cidade, não sei quantas vezes maior que Uberlândia e alguns estavam até meio receosos quanto a criminalidade da cidade porque a gente ia ficar no centro da cidade mesmo. Para isso a gente dividiu todo o grupo em pequenos subgrupos, em comissões. Comissões de organização dos mapas da cidade que nós íamos, outra para definir o hotel que a gente ia ficar, outra para ver o role das passagens, alimentação, transporte, contato com museus, tudo isso para facilitar nossa trajetória pela cidade. Nós ficamos quatro dias lá e foi um grande... Eu ganhei uma grande carga cultural nessa viagem por ter visto obras de grandes artistas brasileiros nos museus que eu só havia visto nos livros de história mesmo, bem distante de minha realidade. Nessa viagem, com essa carga cultural, eu pude trazer uma nova realidade à escola que eu trabalhava na época, que era a escola Minas Gerais, eu pude ter uma visão de mundo diferente do que eu tinha antes, contribuindo para a formação dos alunos que trabalhavam comigo.

Pedro: Em relação à segunda pergunta: quais as contribuições do PIBID, na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Nicolas: Educação básica é educação... Que série que é?

Pedro: Educação como um todo né...

Nicolas: Fundamental...

Pedro: Fundamental e médio.

Nicolas: Ah, tudo isso é considerado educação básica?

Pedro: Isso, educação básica.

Nicolas: O programa PIBID foi, teve uma enorme contribuição na minha formação como um docente na educação básica porque eu pude ir para a escola básica novamente depois de três anos sem ir, porque eu havia me formado no ensino médio, mas eu fui com outro olhar. Antes

eu sempre ia como aluno, muitas vezes passivo ao conhecimento, e eu pude voltar como... Meio que um ajudante em estagiário do professor. Eu pude trabalhar no laboratório de Ciências com os alunos e trazer muitas novas atividades para eles né? Como atividade de anatomia, com répteis que já estavam lá em formol, já conservados, muitos alunos nunca tinham visto um animal conservado assim, alguns até perguntaram se eles estavam vivo ou dormindo. A gente também trouxe eles pra cá, para a UFU, para o laboratório de anatomia para eles verem corpos de verdade, porque lá na escola é tudo modelo de plástico e muitos nunca haviam visto uma pessoa morta assim... Como fala? É, conservados... Embalsamado sei lá. E no ensino médio, o ensino médio me até o momento me trouxe o conhecimento de como é a realidade, como o governo trata o ensino médio em nosso estado, na minha visão, eu diria um pouco até limitada, o governo trata de forma... Com descaso, com as escolas, em relação ao lanche, muitas vezes tanto na escola de ensino fundamental como na de ensino médio eu pude perceber que faltava lanche até para os alunos e na escola de ensino fundamental que eu trabalhava era período integral e os alunos precisavam de almoço por que eles não iam para casa e não tinha almoço logo, não teve período integral no início desse ano lá. Então eu pude ver como é a realidade de fato na escola, como os professores enxergam tanto os alunos como a estrutura da escola.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores, quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui?

Nicolas: Em relação aos limites que eu vejo que o PIBID possui, eu considero a carga horária do PIBID muito grande, porque são vinte horas semanais e nós temos cinco dias na semana dá um total de quatro horas por dia. Eu nunca cumpri as vinte horas semanais desde o ano que entrei no PIBID e também nunca fui cobrado por isso, eu me pergunto: qual seria a utilidade dessa, imposição, dessas horas, sendo que eu nunca cumpri e também nunca fui cobrado? Outro limite que eu enxergo também é nas reuniões semanais na escola, algumas reuniões eu diria que são obsoletas porque muitas vezes a gente vai lá, nessas reuniões, com a professora e não vai discutir de fato o que passou na semana, quais nossos projetos que a gente tem em mente, muitas vezes a gente vai lá e fica contando meio que, vamos dizer assim, papo furado assim sabe? Eu tinha outro limite... Espera aí... Ah, uma outra pibidiana, que entrou junto comigo, que é da minha turma, nós tínhamos a mesma perspectiva quanto ao programa antes e queríamos ser docentes no futuro e por isso nós entramos juntos, esse ano ela está numa escola diferente que eu, em uma escola de periferia, e ela pertence ao movimento feminista assim... E lá na escola as diretoras proíbem que as alunas vão de roupa curta e a minha colega fica se questionando por que as alunas tem que ir de calça cumprida ou bermuda abaixo do joelho assim... Aí a diretora falou pra ela porque os alunos ficam dando em cima das alunas, mas eu e ela ficamos nos questionando: por que não educar os alunos em vez de meio que punir as meninas? Por que não esclarecer os alunos quanto que eles devem respeitar as alunas não importa a roupa que elas estejam vestindo em vez de fazer com que as meninas vistam uma roupa que elas não querem usar e se elas vestirem as roupas que elas gostam, elas não podem entrar na escola, eu fico me questionando por isso. Será que na escola que eu trabalho isso acontecerá também? E qual será minha visão perante isso? E se um dia eu me tornar professor, será que eu vou permitir que as alunas vão com as roupas que elas quiserem e os alunos também? Deixe eu ver se tenho mais alguma coisa. Não.

Pedro: Há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Se tem, quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha o movimento, por que não tem? Você acredita ser importante esse movimento?

Nicolas: Sim, há um movimento de estudo sobre educação no PIBID Biologia da UFU. Como se é dado esse movimento? As professoras supervisoras, juntamente com as coordenadoras mandam ou pelo e-mail ou pelo grupo do facebook um texto que elas acham relevante ou interessante sobre educação e pedem para que os envolvidos no programa leiam o texto e

tirem suas reflexões para a reunião quinzenal, na reunião quinzenal são destacados trechos importantes dos textos e é posta a discussão. Mas muitas vezes apenas as professoras falam e os alunos ficam ouvindo, muitos alunos não dizem nada. Se eu acho importante... Eu acho de grande importância esses textos e eu acho que deve ter sim porque de uma forma ou de outra, contribuem para nossa formação docente e futuramente nós podemos usar esses textos em outras disciplinas da licenciatura, por exemplo, se uma professora pedir assim: eu quero que vocês leiam o autor “x” assim no texto ou a gente já pode ter até lido, ah, já li esse texto, já fiz a reflexão ou eu posso pegar esse texto da licenciatura e propor para as professoras também do PIBID, pode haver essa troca.

Pedro: Você tem mais alguma coisa a falar em relação às perguntas?

Nicolas: Todas as outras?

Pedro: É.

Nicolas: Não.

ENTREVISTA

31/10/2014

Pedro: Em relação à primeira pergunta: qual foi a atividade ou vivência mais relevante que você participou até agora no PIBID? Por quê?

Olga: Bom eu já estou no PIBID há um ano e meio mais ou menos, e quando eu entrei, eu já entrei no programa com ele já em andamento, o edital já no meio do caminho, então eu peguei uma série de atividades no meio. Uma que eu participei que eu gostei muito foi a feira de profissões que a gente fez na escola, na época era a escola, ali perto da avenida Monsenhor Eduardo, escola Minas Gerais, e os meninos adoraram, a gente escreveu um artigo sobre com resultados, a gente entrevistou todos os alunos a respeito do evento que a gente fez, foi assim, muito gratificante, a gente levou alunos da UFU para fazer palestra de vários cursos e profissionais também que já estão atuando há um certo tempo, e foi muito legal, os alunos adoraram. Eu gostei muito porque a gente aprendeu como que faz uma entrevista, principalmente envolvendo alunos menores de idade, tem aquela burocracia de ter que levar o termo para o pai assinar, foi trabalhoso, mas eu gostei bastante.

Pedro: Quais as contribuições do PIBID, na sua preparação para o trabalho docente na educação básica?

Olga: O ano passado, quando eu estava no PIBID, a gente estava fazendo umas reuniões semanais com uma doutoranda da área da educação a tese dela do doutorado, foi em cima do PIBID, e foi muito interessante porque ela fazia as reuniões com a gente e explicava um monte de coisas, teorias da área da educação que a gente não vê na graduação então eu aprendi muita coisa com ela, isso pra mim foi muito interessante as reuniões iam até dez e meia da noite, e ela pegava linhas de autores famosos pegava a teoria deles e colocava em prática com os alunos da escola Minas Gerais, e a gente via o resultado daquilo na prática, muitas vezes a gente vê só teoria, teoria, teoria, e a gente pensa “no, será que isso funciona?” e ela testou e funciona. Foi muito interessante, a gente via aqueles alunos que não estava nem aí com a escola, aqueles alunos mais dispersos prestando atenção e ao final de cada aula dela eles gostavam tanto que eles batiam palma. E assim foi muito emocionante, eu gostei muito porque a gente, pelo menos assim, na minha graduação eu não vi teoria da educação nos PIPES, ou em outras disciplinas da educação, eu não vi, eu não aprendi nada disso. O pouco que eu aprendi foi no PIBID com essa doutoranda. E a participação dela foi muito importante, eu achei muito interessante ver na prática aquilo que esta na teoria.

Pedro: Diante de sua visão de formação de professores, quais os limites e ou lacunas que o PIBID possui?

Olga: A gente tem um contato muito distante com os alunos, a gente basicamente faz é minicursos prepara uma aula pratica, mas a gente não tem um contato muito íntimo com os alunos, às vezes eu sinto falta disso, a gente fica meio que por trás das atividades, aí eu acho que o PIBID podia envolver mais o pibidiano com os alunos.

Pedro: Há um movimento de estudo sobre educação no PIBID – Biologia/UFU? Se tem, quais os principais autores utilizados pelo programa? Caso não tenha o movimento, por que não tem? Você acredita ser importante esse movimento?

Olga: Então, o único estudo assim que eu tive no PIBID foi esse que eu te falei né, com a doutoranda que estava fazendo a tese dela em cima do PIBID, o resto a gente não tem, e eu sinto falta, porque o PIBID é uma complementação da graduação, como a gente não vê isso na graduação eu pelo menos acho os nossos PIPES muito vagos, eu acho que o PIBID podia abordar mais nessa parte de estudos, a gente estava ate tentando estudar mais, pesquisar artigos dentro do PIBID e fazer um grupo de estudos, ainda esta bem no inicio, ainda esta bem fraquinho cada escola pega um tema aleatório, pesquisa artigos sobre, e apresenta em alguma reunião quinzenal, mas ainda está no início, acho que ainda tem muito o que melhorar, mas deveria ter.

Pedro: Você quer falar mais alguma coisa em relação às quatro perguntas?

Olga: Não.