

O IMPACTO DO PIBID BIOLOGIA NAS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORAS DE CIÊNCIAS

Felipe Rodrigues de Andrade; Sandreane de Oliveira Tenório; Giana Raquel Rosa.

(Campus A.C. Simões/Universidade Federal de Alagoas/Maceió/Alagoas/Brasil).

feliperodrigues625@gmail.com/sandreanetenorio@hotmail.com / gianarosa@gmail.com

Resumo: O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é constituído por estudantes de universidades (bolsistas), docentes de escolas públicas (supervisores) e docentes das licenciaturas (coordenadores de área). Esses atores trabalham juntos com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira. Apesar dos bolsistas estarem atrelados a um único supervisor na escola pública, ele pode prestar assistência para os demais professores da instituição. Os autores desta pesquisa tiveram oportunidade de trabalhar com seis professoras diferentes durante a participação no programa. Estes professores ao longo da sua experiência constituíram o seu fazer pedagógico, este pode ser percebido pelos bolsistas, que os identificaram e categorizaram de acordo com as tendências pedagógicas propostas por Libâneo. Não o bastante essas concepções pedagógicas, advindas da visão de mundo dos professores pode influenciar a atuação dos bolsistas, bem como também pode ser influenciada pelos mesmos. Este trabalho foi elaborado por meio da análise das vivências dos bolsistas diante das práticas e posições das supervisoras e de um questionário aplicado as mesmas. A análise da percepção dos bolsistas e dos questionários revelou aspectos importantes, como: a formação continuada sendo um conceito ainda dúbio, pois tais professoras não conseguem definir com clareza o que seria e não entendem a importância do mesmo em toda sua totalidade; As ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), não atingem apenas aos alunos da escola pública, mas também aos professores e bolsistas, na medida em que proporciona uma nova forma de pensar educação. Paralelo a isso, observou-se o quanto o sistema de monitoria prejudica o andamento das práticas educativas, precariza o trabalho docente e impede o compartilhamento de vivências educacionais.

Palavras-chave: PIBID; Formação continuada; Monitoria; Ensino de Ciências

Introdução

A partir da redemocratização (1985), o Brasil viu um progressivo esforço para encaminhar a educação nacional para um destino mais progressista, em contraponto com um período anterior em que o regime militar governava o país. À época,

educação era um pilar da estrutura do regime, mas com o objetivo de exercer controle social (GUIMARÃES, 2015). Após o encerramento desse regime, a educação brasileira inicia um longo caminho de recuperação, em direção ao seu papel político-crítico, “ampliando sua capacidade crítica e sua capacidade de mobilização social” (GADOTTI, 2003, p. 137). Paralelo a isso, a preocupação de formação de professores, procura transcender a mera transmissão de conteúdos estéreis, embora não tenha conseguido deter a perspectiva de desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes, que muitas vezes reduz a educação a um mero fator econômico voltado para a produção (FRIGOTTO, 2010).

Mesmo com todas essas situações postas no cenário nacional, surgem alguns programas que visam concretizar um projeto de educação mais crítico, embora ainda não se consiga superar a lógica liberal. Um desses programas, criado em 2007, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que é assim descrito por Bodolay (2014), coordenadora Institucional do PIBID na Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

Essa melhoria da qualidade de ensino articula os saberes e fazeres docentes de professores da universidade e de professores das escolas públicas. Essa estratégia se faz rica pois professores diferentes possuem diferentes práticas. Não há uma receita para o processo educativo, cada profissional constrói historicamente o seu próprio fazer pedagógico em conjunto com outros. O pensamento de Freire (2003, 23) poderia sintetizar o que é o Pibid: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Dentro da estrutura do Pibid há a figura do professor supervisor, que acompanha e é acompanhada de perto pelos bolsistas do programa. Esta figura está vinculada à escola, sendo docente da mesma. É para os alunos de tal professor supervisor que a quase totalidade das atividades está voltada. Assim, sendo a relação entre professor supervisor e bolsistas do Pibid é essencial para que o programa funcione bem. Ferreira et al (2014, p. 5) descreve as funções do professor supervisor dentro do Pibid:

Elas [professoras supervisoras] têm a tarefa de acolher os licenciandos bolsistas

do PIBID que chegam à escola, promovendo a inserção destes em cada contexto, nas salas de aula onde aprenderão e atuarão juntamente com os professores regentes das turmas.

Essa pesquisa busca entender as diferentes abordagens pedagógicas de diferentes professoras de Ciências do Ensino Fundamental II e como tais abordagens são afetadas pela presença do Pibid Biologia, bem como este é retroativamente afetado em sua formação.

Metodologia

Toda a pesquisa foi conduzida a partir das vivências em uma escola da rede de ensino pública estadual de Alagoas, de Ensino Fundamental II. Tal escola faz parte do que é considerado um centro de excelência de educação no estado, o Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas (CEPA), complexo que abrange onze escolas e fundado em 1954. (Almeida, 2013), embora tenha um Índice de Desenvolvimento da Educação esteja abaixo de 3,0, como a grande maioria das escolas alagoanas.

Durante os três anos de participação no programa, os bolsistas do Pibid, autores dessa pesquisa, permaneceram nessa mesma escola, trabalhando com duas professoras supervisoras em momentos diferentes e com outras quatro professoras monitoras em paralelo com as professoras supervisoras. O tempo de permanência das professoras foi bem variado conforme mostra a tabela 1. Para tentar entender melhor o fazer docente das professoras, utilizamos de dois instrumentos de coleta de dados (1) questionário respondido pelas professoras e (2) observação participante dos bolsistas Pibid. Após reunir todas as informações, os bolsistas Pibid, em processo de discussão e de troca de experiências identificaram a tendência pedagógica dominante na docente em questão, apresentando também os principais recursos didáticos utilizados e, algumas categorias selecionadas que permitissem a compreensão do fazer docente do grupo de professoras (Tabela 1).

Ressaltamos que embora o Pibid seja público, procuramos resguardar, nesse trabalho, a identidade da escola e das professoras participantes, mesmo que todas tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a divulgação de seus nomes.

Resultados e Discussão

As seis professoras da escola foram nomeadas como professoras A B, C, D, E e F. As professoras A e F foram professoras supervisoras, oficialmente ligadas ao Pibid. As demais eram monitoras¹ e não professoras efetivas, o que inviabilizava a participação oficial no projeto. As professoras A e C se formaram antes da divisão clara entre licenciatura e bacharelado, tendo graduação em Biologia. A professora F é a única com formação além da graduação, possuindo mestrado em Ensino de Ciências.

Ao longo do trabalho, foi impossível não fazermos relação entre a prática e postura profissional dos professores com as tendências pedagógicas descritas por Libâneo (1982) e Luckesi (2004) até para tentarmos compreender as relações entre ensino e formação docente, mesmo entendendo todas apresentam um misto dessas tendências, identificadas ao logo de seu planejamento e mesmo dentro de uma aula. A partir do perfil de cada professor foi possível determinar com qual tendência o professor, prioritariamente, se identifica. Com base em suas características, foram determinadas as tendências predominantes no fazer docente analisado de cada professora nesse trabalho.

Apresentamos a seguir uma breve descrição das práticas docentes de cada professora.

Professora A: professora que seguia principalmente a tendência liberal tradicional, fazendo uso, prioritariamente, dos seguintes recursos didáticos: Quadro branco e pincel; livro didático e imagens. Nos trabalhos do Pibid, solicitou aos bolsistas como recursos didáticos: Modelos didáticos; demonstrações; projetos de iniciação científica; jogos didáticos.

Professora B: seguia principalmente a tendência progressista libertária, mas o processo de gestão da própria escola não dava espaço para o desenvolvimento de atividades coletivas e de autogestão. Os principais recursos didáticos usados pela professora: quadro branco e pincel; recursos multimídia; demonstrações, experimentos; projetos de iniciação científica; jogos didáticos; ilustrações; projetos de integração social. Solicitou aos bolsistas como recursos didáticos: mais experimentos; demonstrações e projetos de iniciação científica.

Professora C: professora que seguia principalmente a tendência liberal renovada progressivista, defende que a escola deve imitar a vida e assim, o aluno só aprende, fazendo. Essa professora priorizava o trabalho com demonstrações e projetos de iniciação científica,

¹ Em Alagoas, professores monitores são aqueles selecionados em caráter temporário e precarizado para ministrar aulas nas escolas públicas do estado.

embora não deixasse de usar o quadro branco e pincel. Como era esperado, solicitou aos bolsistas trabalhos com demonstrações e projetos de iniciação científica.

Professora D: professora que seguia principalmente as tendências liberal tradicional e tecnicista, fazendo uso dos seguintes recursos didáticos: Quadro branco e pincel; livro didático; demonstrações; experimentos. Solicitou aos bolsistas como recursos didáticos: demonstrações e experimentos.

Professora E: professora que seguia principalmente a tendência liberal tradicional, fazendo uso dos seguintes recursos didáticos: Quadro branco e pincel; livro didático. Solicitou aos bolsistas como recursos didáticos: Quadro branco e pincel; recursos multimídia; demonstrações, experimentos; ilustrações.

Professora F: professora que seguia principalmente a tendência liberal tradicional, fazendo uso dos seguintes recursos didáticos: Quadro branco e pincel; eventualmente, utilizava recursos multimídia; demonstrações, experimentos; jogos didáticos. Solicitou aos bolsistas como recursos didáticos: recursos multimídia; demonstrações, experimentos; modelos didáticos.

A tabela 1 relaciona as professoras aos seus respectivos perfis baseados em: tipo de contrato, tendência pedagógica predominante identificada, idade, formação acadêmica, tempo de convívio com o Pibid, Recursos didáticos que costuma usar, a visão que tem sobre os próprios alunos, sobre a solicitação de recursos didáticos aos bolsistas do Pibid e o tipo de relação profissional com a equipe do Pibid Biologia na escola.

| PROFESSORA | IDADE | REGIME DE TRABALHO | TEMPO DE CONVÍVIO COM OS BOLSISTAS PIBID | OLHAR DO DOCENTE SOBRE OS ALUNOS | TIPO DE RELAÇÃO COM O PIBID |
|------------|-------|--------------------|--|----------------------------------|-----------------------------|
|------------|-------|--------------------|--|----------------------------------|-----------------------------|

| | | | | | |
|---|----|--------------------|-------------|---|---|
| A | 47 | Professora efetiva | 4 semestres | Pouca fé em suas capacidades, subestimando-os com frequência | Relação afetuosa e de bom convívio com os bolsistas do Pibid. Eventuais conflitos por razão de oposição intelectual; pedido frequente de ideias e de recursos didáticos, com razoável participação na concepção daqueles. Elevado compromisso com as atividades do Pibid; tentativas de instruir o fazer docente dos bolsistas do Pibid durante as aulas, corrigindo posturas, por exemplo. |
| B | 28 | Monitora | 2 semestres | Crença no potencial dos alunos, tendo uma relação muito amistosa entre professora e alunos. Superestimação do alunado que por vezes beirava a ingenuidade. | Relação afetuosa e de ótimo convívio com os bolsistas do Pibid; pedido frequente de ideias e de recursos didáticos, com grande participação na concepção daqueles. |
| C | 47 | Monitora | 1 semestre | Pouca análise sobre as capacidades dos discentes. Contudo, não os subestimava, mas quando fazia as análises dos alunos, instigando-os a pensar cientificamente. | Relação afetuosa e de ótimo convívio com os bolsistas do Pibid; pedido escasso de ideias e de recursos didáticos, embora com grande participação na concepção desses recursos. |
| D | 27 | Monitora | 1 semestre | Crença nas capacidades dos alunos, valorizando seus esforços sem subestimá-los ou superestimá-los. | Relação afetuosa e de bom convívio com os bolsistas do Pibid com eventuais conflitos por razão de oposição intelectual; pedido frequente de ideias e de recursos didáticos, com razoável participação na concepção daqueles. |

| | | | | | |
|---|----|--------------------|-------------|--|--|
| E | 44 | Monitora | 2 semestres | Pouca fé em suas capacidades. | Relação afetuosa e de ótimo convívio com os bolsistas do Pibid; pedido frequente de ideias e de recursos didáticos, com grande participação na concepção daqueles. |
| F | 38 | Professora efetiva | 1 semestre | Crença nas capacidades dos alunos, valorizando seus esforços sem subestimá-los ou superestimá-los. | Relação afetuosa e de ótimo convívio com os bolsistas do Pibid; pedido escasso de ideias e de recursos didáticos, com grande participação na concepção daqueles. |

Tabela 1: As professoras da escola e características relacionadas do seu fazer docente.

Nesse processo, percebemos que as professoras mais jovens tinham uma tendência a apresentar práticas docentes mais atuais e a também serem mais proativas. Isso talvez se deva a pouca atenção para os processos de formação continuada, no Brasil, com pouca adesão e assiduidade dos professores (MAGALHÃES & AZEVEDO, 2015) possivelmente em função da precarização do trabalho docente, que historicamente “empurra” os professores para dupla ou tripla jornada de trabalho. Magalhães e Azevedo (2015, p. 17) destacam:

[...] a formação continuada tem se dado em perspectiva mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva do novo desenvolvimentismo, [...] estabelecendo uma “nova pedagogia da hegemonia”

Ora, se é uma visão mercadológica que se dá à questão da formação continuada, muitas vezes por meio de cursos expressos e oferecidos virtualmente e sem assistência ou garantias de qualidade (BLICKSTEIN & ZUFFO, 2012) não se pode esperar uma formação continuada consistente, isto pois ela deve servir para de fato atualizar o professor na sua área de formação, e não para meramente lhe dar um certificado de “competência” em determinado tema. Mas não é por isso que se deve dispensar os esforços para uma adequada formação em andamento, como colocam Buck e Oliveira (2006, p.287):

Em todos os campos da ciência o que se aprende na Universidade não é suficiente para o exercício da profissão. Diríamos que a graduação nos dá a ferramenta para iniciarmos o trabalho em busca do conhecimento maior que permitirá o exercício da função docente através da constante aquisição de novos conhecimentos. Esses novos conhecimentos são necessários devido aos avanços da ciência, mudanças curriculares e questionamentos feitos por alunos.

Por essas razões se fala em *curso inicial*, sendo necessário complementar a formação com diversos cursos que tanto tragam novos conhecimentos específicos na área de formação bem como ampliem a visão dos profissionais acerca da docência. Aí também se alia a participação em eventos como congressos e seminários, que colocará os profissionais em contato e lhes permitirá compartilhar vivências. Por fim, Souza (2006) traz que um aspecto quase sempre esquecido: a formação continuada não é responsabilidade exclusiva do docente, é um dever que perpassa vários atores, incluindo o poder público e a escola, que deve se encarregar como fomentadores de atividades dessa natureza.

A análise dos questionários revelou que as professoras dão muito enfoque a cursos específicos nas áreas de formação, mas costumam mencionar pouco ou nunca eventos acadêmicos. Isso demonstra como existe uma visão desfocada do que se trata a formação continuada.

Quanto ao impacto do Pibid na formação acadêmica, as professoras supervisoras foram unânimes em apontar que aquele foi muito elevado, trazendo benefícios a sua prática docente. Contudo, a admissão de que não costumavam usar certos recursos não apareceu nas respostas, embora o grupo tenha percebido que várias professoras apontaram usar recursos que, segundo os alunos, foram trazidos para as aulas pelos bolsistas Pibid.

Com relação a motivação para adentrar a carreira docente, houve duas visões predominantes: a entrada por “vocação” e a pelas condições do mercado de trabalho à época. A questão da vocação é largamente combatida pela literatura, pois ninguém nasce professor. A idade não impactou muito em que posição do espectro cada professora se colocou.

A alta rotatividade de professores na educação e que foi verificada na escola alvo da pesquisa é problemática, segundo Duarte (2009, p. 10):

Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos.

Para desmistificar a razão da alta rotatividade é necessário passar por vários fatores que sozinhos ou juntos definem a decisão de um professor solicitar a alteração da escola em que atua. Azevedo (2012, p. 5) *apud* Duarte (2009) afirma o seguinte:

[...]fatores que influenciaram professores em diversos países, a mudar de local de trabalho, buscar novas escolas, no

Brasil o impacto da violência escolar sobre a proficiência dos alunos verifica que casos de roubo, agressão a docentes e alunos e o tráfico de drogas nas escolas, estão presentes apesar de poucos trabalhos existentes.

A grande taxa de professores monitores dentre aqueles que participaram diretamente das atividades realizadas pelos bolsistas do Pibid (quatro dentre seis) é um problema sério e que pode ser encarada como uma forma de reduzir gastos, pois os professores monitores recebem menos e não tem vínculo empregatício e nem formam um vínculo com a própria escola. Como Azevedo e Silva (2012) afirmam:

Também são encontrados professores contratados a título precário, privilegiando a contratação temporária ou por tempo determinado. Regime de trabalho que impede a formação de vínculos entre professores, pela necessidade de trabalhar em várias escolas.

Para Antônio Nóvoa (2009), o professor deve se formar também dentro da escola. Isso pode soar estranho, mas para esse autor, a formação continuada tem significado diverso do que geralmente é exposto. A formação continuada se confunde com a formação, pois há uma só coisa. O docente se forma enquanto docente de fato, não bastando a extensa leitura de textos da área para se formar professor, sendo necessário aliar a teoria dos velhos e novos textos com a prática, tudo ao mesmo tempo. Ainda, o professor mais experiente deve auxiliar o mais jovem na profissão, ajudando-o em seu processo de formação. Não deve temer ser substituído, mas ajudar a formar a próxima geração de pares. E a mecânica da monitoria é usada de maneira a impossibilitar ou ao menos prejudicar severamente esse processo de constante formação.

A monitoria é como é chamado o sistema de contratação temporária de professores para preencher o quadro de professores da rede de ensino de vários estados no Brasil. O problema desse sistema é que o contratado, ou monitor, não pode criar um vínculo duradouro com a escola em que atua, pois não há reais garantias legais de sua permanência, podendo ser substituído com facilidade. Por não ser caracterizado como professor regular, não pode se valer de uma série de benefícios, como o direito a formação continuada garantida pelo órgão que o contratou. Assim, os professores monitores necessitam demandar grande esforço e mesmo investimento financeiro para obter cursos e oportunidades de participar de eventos acadêmicos que lhe permita aprimorar o fazer docente.

É comum que se estabeleça uma situação curiosa: na mesma escola estão presentes monitores e professores regulares. Inicialmente isso pode parecer oportunizar a interação de ambos os profissionais numa relação de mútua colaboração. Mas

pela efemeridade da presença do professor monitor, o professor efetivo tende a ficar receoso de interagir profissionalmente com aquele, o que gera um cenário incômodo e longe de ser proveitoso. Por essas razões, é um contrassenso esperar uma melhora significativa da educação enquanto o sistema de monitoria permanecer cristalizado, quase institucionalizado em grande parte das escolas alagoanas e brasileiras.

Conclusão

Aas ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) contribuem fortemente para as práticas docentes de professores, independente de seus perfis, tendências pedagógicas predominantes ou tipo de relação contratual que possuam. Trazem não apenas novos recursos didáticos e apoio procedimental aos docentes, mas também trazem um escopo teórico, que permite uma discussão permanente e uma troca de ideias férteis, que pode acrescentar muito a sua forma de pensar a educação e o ensino.

Destacamos a necessidade de formação continuada como peça essencial para que a profissão docente se concretize com dignidade. E nesse quesito, o programa Pibid também tem trazido colaboração valiosa. Destacamos que a formação continuada não se trata apenas de cursos na área de formação, mas também de oferecer uma maneira diferente de fazer a educação. Ela perpassa por todos os aspectos que fazem a docência enquanto profissão, desde uma troca de experiência com um colega mais ou menos experiente até grandes encontros de pesquisadores. Formação continuada significa, ao mesmo tempo, vivência educacional e pesquisa infindável;

Paralelo a isso, se faz uma crítica ao sistema de monitoria, usado extensivamente para substituir a contratação formalizada de professores da educação básica, sistema esse prejudicial para a formação de professores com ambos os tipos de contrato (efetivo e de monitoria), pois inibe o compartilhamento de vivências entre os profissionais de uma mesma região ou mesmo escola e cria uma divisão muito desigual de trabalho, o que prejudica, inclusive, as relações professor-direção, professor-professor e até professor-aluno. Educação é também conexão emocional, e raramente é estabelecida de maneira adequada com vivências efêmeras.

Referências

ALMEIDA, R.S. O centro educacional de pesquisa aplicada: apontamentos sobre seu uso e apropriação a partir de experiência na monitoria da disciplina

projetos integradores 4. **Revista Científica Semana Acadêmica**. EDIÇÃO 24, VOLUME 1, 2013.

AZEVEDO, K.A.A; SILVA, A.L.F. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar**. Programa de Desenvolvimento Educacional. Londrina: 2012. p. 31 p.

BLICKSTEIN, P; ZUFFO, M.K. As sereias do ensino eletrônico. *In*: SILVA, M. (org.) **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 25-40.

BUCK, N; OLIVEIRA, E.R. Revitalização do ensino de Ciências nas escolas públicas de Marília e região. *In*: Pinho, S.Z & Saglietti, J.R.C. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp**, 2006. P. 279-290.

DUARTE, R.G. Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto.

FERREIRA, et al. **Contribuições das professoras supervisoras bolsistas do pibidpara a formação docente de graduandos do curso de pedagogia / UFC**. Trabalho apresentado ao VI Fórum Internacional de Pedagogia, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, C.S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**. V. 2, n. 1, 2015.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**, nº 6, 1982

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009.

SOUZA, D.T.R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set. /dez. 2006.