

PIBID BIOLOGIA BRAGANÇA: contribuições e saberes docentes construídos a partir da experiência

PIBID BIOLOGIA BRAGANÇA: contributions and teaching knowledge built from experience

Rafaela Lebrege Araújo
Universidade Federal do Pará
rlebrege@ufpa.br

Luan Brendon Sousa da Silva
Universidade Federal do Pará
Brendon19silva@gmail.com

Jaíne Fernanda Jaques Miranda
Universidade Federal do Pará - UFPA
jaifernanda@hotmail.com

Luan Sidônio Gomes
Universidade Federal do Pará
luansidonio@yahoo.com

Resumo

Os saberes docentes têm sido objetos de diversas pesquisas a fim de compreender as relações existentes entre o professor e seu ambiente de trabalho. Esta pesquisa objetivou conhecer para compreender que saberes docentes foram construídos por licenciandos na prática pedagógica desenvolvida no âmbito de um subprojeto do programa de iniciação à docência – PIBID. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo na qual foram utilizadas como fonte de coleta das informações para posterior construção dos dados, entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas a licenciandos em Ciências Biológicas. A análise dos dados mostra que projetos como o PIBID contribuem para que o futuro professor possa se enxergar em seu próprio processo formativo, movimentando e produzindo saberes, como os pedagógicos, o experiencial, além de construir habilidades no trato com o alunado e com o ambiente escolar. Tudo isto vivenciado no acompanhamento do professor mais experiente na escola-parceira, inserido em um processo reflexivo.

Palavras chave: formação de professores, pibid, saberes docentes, licenciandos em biologia.

Abstract

The teaching knowledge has been the object of several researches in order to understand the existing relationships between the teacher and his work environment. This research aimed to find out in order to understand what teaching knowledge was built by undergraduates in the pedagogical practice developed within the scope of a subproject of the teaching initiation program - PIBID. This is a qualitative research in which semi-structured interviews with open questions to undergraduates in Biological Sciences were used as a source of information collection for later data construction. Data analysis shows that projects such as PIBID contribute so that future teachers can see themselves in their own training process, moving and producing knowledge, such as pedagogical, experiential, in addition to building skills in dealing with students and the environment. school. All this experienced in the accompaniment of the most experienced teacher in the partner school, inserted in a reflective process.

Key words: teacher training, pibid, teaching knowledge, undergraduates in biology.

A formação inicial de professores e os saberes docentes

Os saberes que permeiam a formação de professores têm sido objeto de inúmeras pesquisas na área da educação. Dentro desse debate surgem diversos autores como Maurice Tardif, sendo o principal referencial na construção deste trabalho. Ele traz reflexões pertinentes sobre a temática e mais especificamente sobre como os docentes atuam em seu ambiente de trabalho.

Para o autor:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2014, p. 11).

Estes saberes compõem a epistemologia da prática profissional, que é o estudo do conjunto dos saberes movimentados e utilizados pelos profissionais. É um saber plural que congrega os saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares experienciais (TARDIF, 2014) e que dão o aspecto complexo da docência (CUNHA, 2010).

Os saberes são sempre saberes de alguém, que alguém construiu ao longo da sua história de vida e formação, não é algo que flutua no espaço. Os saberes dos professores são deles e estão relacionados com sua pessoa e sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional e com os demais atores da instituição de ensino. Portanto, não podemos estudá-los sem fazer relações com os elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014). Neste sentido, o processo de reflexão nos ajuda a compreendê-los, a percebê-los, a estudá-los.

Nesta pesquisa procuramos discutir tais questões, refletindo sobre o processo de formação



inicial no âmbito de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no município de Bragança, no estado do Pará. O PIBID, programa presente nacionalmente, contribui para a formação inicial de professores desde os primeiros períodos do curso de licenciatura e, assim, destaca-se como de primordial importância, uma vez que oportuniza a vivência do professorando em seu contexto futuro de trabalho; e os licenciandos têm a oportunidade de serem inseridos na escola-parceira como professores em formação e contam com o auxílio de um professor mais experiente (o professor supervisor), que os acompanha. Especificamente em nosso subprojeto, os licenciandos em Ciências Biológicas acompanhavam turmas de ensino fundamental e médio, planejavam e desenvolviam aulas práticas, criadas a partir de um conteúdo de Ciências/Biologia de acordo com o trabalho desenvolvido pelo professor supervisor.

Entendemos, a partir da nossa experiência, que se faz necessário explorar, investigar e compreender como os licenciandos vivenciaram esse processo, interagindo e lidando com saberes produzidos na ação – reflexão. Que saberes docentes lhes foi demandado na prática pedagógica, que por sua vez, é permeada de desafios a serem enfrentados? Que saberes foram construídos neste processo?

Para Pimenta e Lima:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 35).

Os futuros docentes aprendem observando e durante esse observar, avaliam e validam para si aquilo que poderá servir como base para a elaboração de seu modo de agir dentro da sala de aula, selecionando o que lhes for adequado, somando ao que acreditam ser bom, encaixando no seu contexto atual. Lançando mão, também, em muitos desses momentos, de seus saberes experienciais que adquiriram ao longo de sua trajetória. O professor em formação aprende praticando, observando, considerando modelos e assim, constituindo continuamente uma identidade profissional (TARDIF, 2014; PIMENTA; LIMA, 2018).

A prática docente emerge nesse cenário como um processo complexo que exige mais do que apenas uma mera aplicação técnica. Necessita de uma reflexão sobre si, deste sujeito enquanto profissional, o que irá lhe auxiliar na elaboração de métodos e na solução de problemas, a partir do momento que este passa a visualizar sua prática não mais como uma aplicação de um processo de ensino por outros elaborados, mas como uma ação complexa, e como alguém que busca compreendê-la, e assim, melhorar sua prática (PIMENTA; LIMA, 2018), movimentando saberes docentes que são construídos, concretizados, refletidos, à medida em que são movimentados.

Saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes experienciais, são todos saberes que Tardif (2014) classifica e que são construídos no processo de formação docente.

É nesse contexto, na tentativa de estabelecer um elo entre a formação de professores e os saberes que são construídos por esses sujeitos, que pretendemos nesta investigação identificar e discutir saberes docentes construídos por licenciandos na prática pedagógica desenvolvida no âmbito de um subprojeto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.



Colaboraram com esta pesquisa sete licenciandos integrantes do subprojeto PIBID Biologia Bragança, que participaram pelo período de mais de um ano no projeto. O número de entrevistados corresponde aos integrantes que ainda estavam atuando no mesmo e por isso ainda presentes na instituição, sendo todos do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Estudos Costeiros da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança.

Nesta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, pois visa uma abordagem de compreensão, descrição e análise das experiências dos sujeitos (FLICK, 2008), os instrumentos utilizados como forma de coleta das informações para posterior construção dos dados, foram entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, pois acreditamos que esse é um instrumento capaz de expressar realidades, sentimentos e cumplicidades (ZAGO, 2000). As entrevistas ocorreram individualmente sendo gravadas separadamente e transcritas na íntegra, respeitando todas as falas. Todos os entrevistados estavam em fase de conclusão de curso, e conseqüentemente finalização de sua participação no subprojeto.

Os entrevistados responderam as seguintes perguntas: Como você considera que o PIBID contribuiu para sua formação como professor? Quais os desafios encontrados? Que saberes você considera que foram construídos nesta experiência? Atribuímos a eles nomes fictícios a fim de salvaguardar suas identidades. Dessa forma, os sujeitos foram nomeados da seguinte maneira: Gabriel, Thiago, Larissa, Vanessa, Julia, Raquel e Camila.

Saberes construídos expressos pelos licenciandos a partir da experiência no PIBID

Os professores, desde seu processo inicial de formação, constroem uma relação com os saberes que possuem e que foram adquiridos dentro da universidade, no decorrer de sua formação acadêmica e em sua experiência de vida cotidiana. Muitas vezes essa relação com seus saberes é técnica, resultado de como fomos/somos ainda formados (desde quando alunos até a formação inicial docente).

Thiago menciona a necessidade de desconstruir a tecnicidade que nos é posta como requisito da formação docente dentro da universidade, que acabamos transferindo para nossa prática em sala. Ele percebe que precisa haver essa desconstrução para que o ensino se torne realmente efetivo no que se propõe:

Nós tivemos que desconstruir a parte mais técnica, para poder dar espaço para essa parte de contato mais direto com o aluno, se envolver mais com eles, compreender, para poder o conhecimento que a gente está passando, se tornar mais efetivo, e eles conseguirem aprender o conhecimento (Thiago).

Se faz importante que saibamos tecer essa relação de proximidade com nossos alunos. A fala de Thiago explicita essa necessidade, do quanto nossa formação tem sido bastante técnica. Raquel se faz corroborar com sua fala ao expressar o mesmo sentimento que Thiago, quando se refere sobre esse contato mais próximo com seu público, pois ela percebe que essa relação entre educando e educador precisa ser mútua, no que tange a saberes, quando diz que “*é necessário ser mais sensível em relação aos nossos alunos e buscar conhecer também um pouco do conhecimento, buscar o conhecimento empírico dos alunos*” (Raquel).

Essa aproximação com o alunado se torna importante para que o professor em formação consiga desenvolver o seu saber-fazer e, agindo de modo a formar esse vínculo com seu aluno, numa ligação de afetividade onde o docente tende a perceber as necessidades do estudante, que esse professor em formação também acrescentará significado ao seu *saber-ser* (TARDIF, 2014).



Para Julia, dois saberes principais foram construídos durante sua experiência e participação no projeto, mas ela não deixa de lado o saber da experiência, que foi importante no seu processo de formação profissional, não apenas dela como bolsista do projeto, como para todos os outros que tiveram esse contato primeiro com a escola. Em sua fala ela relata a importância desses saberes:

“O profissional e o curricular. O profissional porque eu pude levar pra dentro da escola através do PIBID o que eu aprendi dentro da universidade, dentro da academia e o curricular porque eu podia aprender sobre os métodos da escola, os programas da escola, e também o saber experiencial né, onde eu pude levar também experiências não só vividas na academia, mas experiências que eu trago no decorrer de toda a minha vida” (Julia).

Os saberes mencionados por Julia, são saberes constituintes do amálgama formado pelos saberes docentes. O saber profissional mencionado pela bolsista seria o saber que é transmitido pelas instituições de formação docente, como as faculdades ou escolas da educação básica e, no decorrer de sua carreira, os professores terão contato com programas escolares que irão conter os conteúdos, objetivos e métodos, onde a escola apresenta os saberes sociais definidos e categorizados por ela (TARDIF, 2014). Será através desse contato que o professor terá sua confrontação com o modo de agir diante de uma grade que não fora por ele planejada.

No entanto, será através da experiência trazida de sua vivência e da que será adquirida no decorrer da atuação profissional, que esse docente poderá construir e reconstruir junto com seus alunos, utilizando o que chamamos de “jogo de cintura”, os saberes necessários à sua prática. Podemos visualizar essa adaptação na fala de Larissa, quando mostra essa habilidade que é essencial ao professor, o saber fazer. Ela acredita que projetos como o Pibid valorizam o ensino através das vivências que ele proporciona, e nos mostra como essa vivência pode fazer o sujeito em formação perceber que sua criatividade é saber, saber esse que faz parte de sua experiência:

Eu acredito que a valorização do ensino em si, a partir da vivência dele, e também eu acredito que aprendi a ser bem mais criativa. A partir do momento em que a gente senta e começa a pensar e arquitetar alguma coisa para resolver a partir do assunto em sala de aula, buscando essas alternativas né, didáticas. A gente pesquisava, a partir do assunto a gente pesquisava algumas alternativas semelhantes e adaptava com aquele assunto que o professor ministrava em sala de aula (Larissa).

Na fala seguinte, a bolsista enfatiza como essa experiência traz para o professor em formação a percepção de um saber que ele ainda não reconhece como um saber de fato, mas que utiliza com certa destreza quando necessita para planejar e aplicar sua aula:

Resumindo o saber construído ali foi esse da valorização do ensino e da prática, da vivência em sala de aula e a criatividade a partir do que você já sabe, cientificamente falando (Larissa).

Esse saber científico que a bolsista enfatiza, se trata do saber adquirido dentro da instituição de ensino e de formação docente, a universidade, onde o licenciando tem o contato com o currículo exigido para sua formação inicial docente. A partir do momento que ela passou a ter a vivência de sala da aula, onde a teoria aprendida dentro da academia se depara com a realidade escolar, ela passa a ter sua visão ampliada, no sentido de perceber que, a junção do saber científico com o saber experiencial adquirido durante sua trajetória torna-se essencial para sua atuação prática, diante dos alunos e das ações que deseja desenvolver na escola em que atua como integrante de um projeto de formação docente.

Para Julia, essa junção da teoria com a prática citado por Larissa, vai além, ela aponta a necessidade de dar sentido a essa junção, colocar um significado à teoria a partir do momento



que se junta ela a prática, o que vemos em sua fala: *Outro saber seria esse saber de juntar teoria e prática, você dar sentido a teoria, você fazer ela, vê-la acontecer, dar significado eu diria àquela teoria, porque muito a gente ouve, vai aprendendo sobre educação, mas afinal como é na hora que “a coisa pega”? Como é lidar? O que fazer em certas situações?* (Julia).

Os relatos mostram como o docente em formação lida com sua vivência na sala de aula, onde de fato será o seu ambiente de atuação; como a sua forma de agir diante das variáveis encontradas na escola, molda pouco a pouco o seu *saber-fazer* e assim vai adquirindo, construindo saberes outros.

Segundo Vanessa, houve um aprendizado que a ajudou a perceber como olhar de forma mais atenta para sua turma, e essa habilidade lhe permitiu vislumbrar como um determinado conteúdo poderia ser aplicado, olhando para o modo como a turma estaria agindo. Na fala que segue ela diz: *Eu olhar para a turma, visualizar a turma, vê como ela se comporta e procurar saber da melhor forma como eu vou aplicar alguma coisa para aquela turma* (Vanessa).

Essa percepção que ela aponta como saber, de olhar para sua turma e analisar como agir diante do que encontra, se trata de um reflexo advindo do seu saber experiencial, que emerge durante a sua prática e a partir de sua percepção da necessidade de adaptar-se ao contexto em que os seus alunos se encontram em sala. Vemos esse reflexo em outra fala da bolsista, ao mostrar que esse saber a permite fazer essa diferenciação com relação ao seu *saber-fazer* em turmas distintas:

Eu vou fazer isso aqui para essa turma porque eu acredito com a minha experiência, já que eu a tenho, que eles vão gostar mais. Vou fazer isso aqui com uma outra turma e fazer diferente com uma outra turma, saber diferenciar (Vanessa).

Na fala de Vanessa, turmas distintas exigem também uma maneira de lidar diferenciada, o futuro docente não pode contar como certo apenas o seu olhar geral da turma, para fins de reflexão; ele deve perceber de forma mais ampla, como sua forma de interagir com a turma lhe trará o *feedback* que precisa para a reflexão sobre sua prática.

Raquel mostra um ponto importante dessa formação que é a postura do futuro profissional em sua atuação dentro da sala de aula, quando diz: *rever a minha postura como profissional, sendo necessário saber lidar com algumas situações que ocorrem em sala de aula e como saber olhar para o nosso aluno*. A fala da licencianda nos faz perceber como o professor deve dar importância às relações em seu ambiente de trabalho e com os personagens existentes nele. A experiência na sala de aula para Raquel a possibilitou aprendizados como, por exemplo, a destreza em lidar com situações diversas. Nessa vivência da sala de aula, o professor acaba por imprimir uma direção em seu trabalho, já que este e seus alunos são os principais responsáveis dentro do processo de ensino e aprendizagem em sala (PIMENTA, 2018).

Indo ao encontro desta fala, Thiago menciona o professor tecnicista. Em sua experiência, ele percebe que a postura do professor dentro de sala deve ultrapassar princípios técnicos, que não se deve simplesmente lecionar tomando estes como única ferramenta, devendo o docente se mostrar mais sensível aos alunos. Assim ele manifesta: *A gente não deve apenas partir dos princípios técnicos do conteúdo, e sim mostrar um pouco mais de sensibilidade com o aluno, porque muitos já trazem como eu havia falado antes, algum problema familiar, emocional de casa, e quando vem para a escola aprender já está muito bloqueado* (Thiago).

Para ele, é de suma importância que o professor tenha esse contato com o seu alunado. Thiago ainda relata que essa proximidade se deve ainda mais nas turmas onde os alunos vêm de um dia cansativo, onde muitos já vem para a escola seguido de um dia de trabalho, apontando que se



não houver essa proximidade, um elo com o alunado, o aprendizado estará prejudicado. A fala do licenciando mostra um saber que é inerente ao fazer docente, a sensibilidade na relação com o aluno em sala, uma vez que cada integrante desse ambiente, traz consigo uma história de vida decorrente de realidades sociais distintas e cheias de peculiaridades, cabendo de certo modo ao professor, desde seu processo inicial de formação, considerar tais particularidades, tomando-as como parte integrante dentro de seu processo de reflexão sobre sua atuação.

O docente precisa perceber que “tem um espaço de decisões mais imediato” (PIMENTA, 2018, p.36) e esse espaço é o seu próprio ambiente de trabalho, a sala de aula, onde alunos e professor são partes integrantes; o que exige, de certa forma, autonomia docente para trabalhar.

Julia coloca a afetividade como um saber também necessário à sua formação. Para ela, é importante no ato de lecionar em uma sala de aula, o professor se permitir estreitar as relações no processo de ensino-aprendizagem: *Também outro saber é a afetividade, a gente acha que já sabe o que é a afetividade, mas afetividade é uma permissão, você tem que se permitir ser tocado, se permitir sensibilizar, e eu me permito me sensibilizar com esse aluno, eu me permito estreitar a minha relação com ele, eu me permito aprender com ele, eu me permito ajudar ele, tudo isso é aprendizado sim, saber da afetividade né, se sensibilizar eu diria* (Julia).

É importante que durante o processo, os licenciandos se reconheçam como inacabados, não sendo introspectivos e tendo sua profissão como um fim em si mesma; é preciso saber ouvir, saber acolher o aluno, ser mais atento aos detalhes em seu entorno. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2019). Da mesma forma, se aceitar em construção, pois esse inacabamento que deve ser reconhecido, dá ao futuro docente uma capacidade de se reconstruir ao passo que sabe e reconhece suas limitações.

Julia resume essa visão, do que para ela seria um ponto crucial dentro dessa formação docente, de se aceitar na condição de aluno, de aprendente, *entender que você está ali para aprender* (Julia.) Esse aspecto colocado por ela é constante na vida docente, por isso, não pode ser ignorado pelo profissional, já que, durante toda a sua carreira, esse futuro professor terá que lidar com diversas variantes da profissão, com as quais deverá se ver primeiramente na condição de aprendiz, para a partir disso vislumbrar as possibilidades de se resolver determinadas questões que a eles serão impostas.

Outro ponto importante referente aos saberes dos professores, é o saber ser social (TARDIF, 2014), pois sabemos que este profissional não atua sozinho dentro da sala de aula. O professor em formação, assim como no decorrer de sua vida docente, irá sempre trabalhar com sujeitos diversos e terá que saber lidar com cada um deles, educá-los, formar esses sujeitos.

Essa mesma percepção é expressa por Thiago quando fala a respeito do que ser bolsista do projeto lhe proporcionou: *O PIBID mostrava várias formas de como lidar com o aluno. No momento em que ele sai de casa, ele traz os seus problemas, o seu modo de ser; o que ele me mostrou é que a gente deve ser sensível a esses vários alunos* (THIAGO).

A fala de Thiago nos mostra o quanto o professor desde seu cerne formador deve se mostrar sensível ao seu público. O ato de ensinar não é apenas uma forma técnica de repassar conteúdos e apenas isso, sem questionamentos ou reflexões do próprio docente, este deve saber que o processo de ensinar não se limita a transferência de conhecimentos, pois deve ele ir além, criando as possibilidades e o ambiente propício para a construção destes (FREIRE, 2019).

Ele prossegue relatando essa visão de limitação da formação técnica que foca apenas no lado profissional docente, como o projeto lhe mostrou o lado mais humano da profissão e como foi



formativo para ele: *Às vezes a nossa formação para professor fica muito técnica, então além das práticas que a gente desenvolvia no PIBID ele mostrou essa parte mais humana, de sentimentos, de valorizar o aluno como pessoa, demonstrar mais carinho, se importar com o que ele está sentindo no momento* (THIAGO).

É esse trato com o aluno que diz muito sobre essa relação tênue entre esses dois atores escolares, onde um depende do outro. Freire (2019, p. 45) diz que “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos[...]”. Não se pode aceitar uma formação indiferente aquilo que é belo e ao que está à nossa volta e com aquilo que é exigido de nós na relação com o outro. Nesse saber lidar com seu público, o professor acaba desenvolvendo uma relação com seus alunos.

Na fala de Camila também podemos perceber esse aspecto, quando ela diz: *A participação no Pibid me ensinou a questão da humanização, da relação professor e aluno, o quanto é importante quando a gente estreita esse laço, porque até então eu tinha um olhar muito de aluna, eu só sabia o que era ser aluna, mas como bolsista eu pude “entrelinhas” compreender os dois lados, e fiquei nesse meio termo, e aí eu pude ver de uma maneira além do que é essa relação professor/aluno, toda complexidade que há nisso* (CAMILA).

Para Camila, assim como para Thiago, essa experiência mostrou a importância de ser mais sensível dentro do seu ambiente de atuação. Suas palavras também revelam a mudança de olhar do formando em sua primeira vez como mestre, traçando linhas entre às duas realidades vividas.

Já para Raquel, esse primeiro contato com a escola e com a sala de aula proporcionado pelo projeto foi formador no sentido de proporcionar reflexões em relação ao ser professor. A experiência lhe possibilitou envolver-se junto a escola e aprender formas de lidar com a complexidade do ambiente escolar, como podemos observar quando a bolsista menciona que: *Ter o contato com alunos e com a realidade da escola, em relação à posição de aluno e agora assumindo o lugar de professor temos uma visão totalmente diferente, e isso acaba enriquecendo a gente profissionalmente, porque esse contato meio “prematureo” faz com que nós façamos mais perguntas e nos faz refletir sobre muitas coisas que nunca tínhamos parado para observar* (RAQUEL).

É esperado que um curso de formação de professores contribua no crescimento profissional dos licenciandos de forma que torne estes profissionais capazes de refletir sobre sua prática enquanto professores (SCHÖN, 2003; PIMENTA, 2018). Raquel segue mencionando como a participação no PIBID foi importante ao lhe proporcionar tais reflexões sobre o ser professor e sua prática: *trouxe muitos benefícios porque vai abrindo caminhos, ampliando os nossos horizontes para que possamos ter uma visão mais sensível em relação à escola, à docência e sobre a relação professor-aluno também. Diretamente contribuiu para minha formação pessoal, para o meu olhar sobre a escola, sobre o que é ser professor* (RAQUEL).

Segundo Pimenta (2018), espera-se que estes futuros profissionais desenvolvam durante sua formação a capacidade de mobilizar os saberes necessários a sua atividade docente, bem como sua habilidade de refletir sobre sua prática, e a partir disso serem capazes de remodelarem o seu saber-fazer, em um contínuo processo de modelagem da sua identidade como professor.

Nas falas de Raquel, essa habilidade se mostra em processo de construção, uma vez que a aluna começa a se questionar sobre seu processo de prática e de formação como docente. Essa experiência inicial na docência parece ter somado bastante para o processo de construção desses futuros profissionais.

Para Larissa, por exemplo, foi muito significativa quando demonstra essa percepção sobre o



saber referente aos conteúdos aprendidos nos cursos de formação acadêmica e ministrados para os alunos em sala de aula, e em sua maneira de se relacionar com seu público: *Então, eu acredito que foram experiências positivas, não somente em domínio de conteúdo, mas também em socialização em sala com esses alunos. Ou seja, a vivência em sala de aula* (LARISSA).

Esse conteúdo ao qual Larissa se refere, são às disciplinas que estes formandos têm nos cursos universitários de formação docente. Dentro da sala de aula eles se deparam com os alunos para os quais irão lecionar, e terão de demonstrar domínio da matéria, é o que Tardif (2014) chama de saberes disciplinares, que correspondem aos vários campos do conhecimento acadêmico, matemática, história, biologia, etc., e devem deixar claro o que estão ministrando e, conseqüentemente, sanar dúvidas dos estudantes.

Tardif (2014), nos fala que:

“O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua prática cotidiana com os alunos (TARDIF 2014, p.39).

São essas articulações, entre esses diversos saberes, que possibilitam ao futuro professor ter o seu saber-fazer construído no dia a dia de sua atuação como profissional da educação. Para Vanessa, esse primeiro contato que o projeto lhe proporcionou, contribuiu fortemente para o seu processo formativo, enquanto tinha na academia a formação teórica, que apenas supunha o que ela poderia enfrentar na realidade, na experiência com o PIBID teve o primeiro contato com a realidade escolar.

No PIBID a gente tem o prático e acho que a forma de lidar com os alunos, que cada um tem o seu jeito e a gente tem que se adequar, não os alunos se adequar a gente, mas a gente tem que se adequar aos alunos (VANESSA).

O que Vanessa relata seria o saber da experiência, esse saber se baseia no trabalho deste sujeito em seu cotidiano na escola, é através dele que o professor em formação terá de adquirir e aprimorar sua capacidade de mobilizar os saberes necessários à sua prática docente (TARDIF, 2014). Essa prática de saber lidar com os alunos é o que chama mais atenção na fala da bolsista, pois ela demonstra a preocupação em integrar os alunos ao conteúdo que está sendo ministrado, eles como partícipes do processo, podem compreender de forma clara o que o professor está ministrando, e, para tal, o canal de comunicação deve ser simples e adequado ao seu público alvo.

Nesta mesma vertente, Camila aponta que *“o contato com o outro” na escola foi o que de mais significativo contribuiu para o seu processo formativo, parafraseando Freire o aprendizado é uma coisa que você ensina ao aprender e aprende ao ensinar.*

De fato, esse aprendizado é mútuo e contínuo, uma vez que a rotina de uma sala de aula nunca é a mesma, da mesma forma que também não se repete de uma classe para outra. A experiência no projeto de trazer o professor em formação para a sala de aula, possibilita o desenvolvimento de saberes como o saber da experiência, é o que Camila deixa explícito quando também menciona que: *ao ensinar eu estava aprendendo muito mais, cada vez que eu fazia uma dinâmica, que eu fazia uma aula prática.*

Ao se deparar com a sala de aula os professores passam a ficar submetidos a saberes curriculares e disciplinares que de fato não são saberes seus (TARDIF, 2014), e nesse contexto seriam apenas técnicos de transmissão de conhecimento por outros elaborados, no entanto, através de

sua prática docente, o professor poderá reelaborar seu conteúdo disciplinar, assim fazendo emergir o seu saber por sobre o que havia sido colocado como padrão. Quando Camila relata sobre *aprender mais ao elaborar uma aula prática*, vem à tona o que Tardif (2014) qualifica como o saber específico dos professores através da elaboração de atividades pedagógicas, que seriam para ele o saber pedagógico.

A partir da análise que foi tecida sob as falas do licenciandos, a participação no subprojeto teve uma forte contribuição para a formação destes. Em alguns momentos ainda que sem uma percepção totalmente clara, os licenciandos constroem uma relação com saberes que ainda não reconhecem como seus de fato, saberes estes que foram construídos, reconstruídos e em diversos momentos ressignificados por eles, tais como o saber da afetividade, que rege em diversos momentos a relação mais humana entre esses personagens no contexto escolar. O saber ser diante das variantes que emergem durante sua prática, e o saber relacionar saberes como o da sua experiência com o saber técnico do conteúdo, desconstruindo a tecnicidade existente que foi adquirida durante sua formação inicial dentro da academia e reelaborando o seu modo de ensinar, o que em diversos momentos ocorreu durante sua própria prática em sala.

Dialogando com os referenciais teóricos, foi possível perceber que os licenciandos em formação produziram saberes durante suas experiências docentes, utilizando desde seu saber adquirido durante suas histórias de vidas que foram movimentados e refletidos, desde aos que construíram naquele espaço da escola-parceira com o professor mais experiente, com seus colegas licenciandos participantes do projeto e com os alunos em sala de aula. Saberes que são mobilizados e construídos constantemente pelos licenciandos e fundamentais à sua formação. De tal modo que, nos fornecem subsídios para refletir sobre a formação desses professores articulada à sua prática docente.

Programas como o PIBID contribuem fortemente para que o professor possa se enxergar nesse processo, como parte importante e produtor de saberes; somam na formação inicial na medida em que proporciona a experiência da vivência real do que podem encontrar no decorrer de sua profissão.

Agradecimentos e apoios

Agradecimentos à Capes pela concessão das bolsas, à Universidade Federal do Pará pelo espaço de ensino e pesquisa e à escola-parceira do PIBID Biologia Bragança – Pará.

Referências

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUERIA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, Brasília - DF, CAPES. CNPQ, 2010, p. 19 -34.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. Cap. 1, p. 24 – 27, 2019.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8º. ed. São Paulo: Cortez, 2018.



**XIV
ENPEC**
Caldas Novas - Goiás

PIMENTA, Selma Garrido (org). LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8º. ed. São Paulo, 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1º. ed. Porto Alegre, Artmed, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2014.

