



1504 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

Os impactos das práticas pedagógicas desenvolvidas em subprojetos PIBID de cursos de Ciências Biológicas do Estado do Paraná
Daniela Ferraz - UNIOESTE/CAMPUS CASCAVEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

O trabalho aqui apresentado mostra os resultados de parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do doutorado em que se investigou os desdobramentos teóricos e práticos de oito subprojetos Pibid desenvolvidos em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas do Estado do Paraná. O recorte aqui apresentado objetiva evidenciar os impactos das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes subprojetos para a formação e profissionalização docente. Para tanto, a análise do conteúdo (BARDIN, 2011) foi adotada como método de análise para evidenciar os resultados obtidos dos relatórios. Os resultados mostram que os impactos se deram no âmbito da Formação Inicial; dos Cursos de Licenciatura envolvidos; das Escolas de Educação Básica e da Pós-graduação e estão discutidos no artigo que se apresenta.

Introdução

O texto aqui apresentado visa mostrar os resultados parciais de pesquisa desenvolvida durante o curso de doutorado em que se investigou os desdobramentos teóricos e práticos de oito subprojetos PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da área de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura, de oito Universidades públicas do Estado do Paraná.

O interesse pelo tema deu-se num contexto de atuação, enquanto formadora de professores, quando se esteve inserido no projeto institucional do PIBID na IES em que se atua. Essa atuação levou a reflexões sobre a possibilidade de investigar a respeito dos diferentes subprojetos, bem como as suas implicações na formação de professores.

O PIBID é um programa complementar à formação docente que tem se desenvolvido nos últimos dez anos no Brasil. É complementar por que não faz parte do PPP dos Cursos de Licenciatura e também não é voltado para todos os alunos das licenciaturas, mas contempla um número específico de vagas e bolsas para alguns selecionados a participar do programa. Como política pública, induz à formação docente, objetivando, primeiramente, a formação inicial docente. Isto é, a formação acadêmica; tendo o diferencial de primar por essa formação acadêmica lado a lado com a realidade onde o profissional, possivelmente, atuará, ou seja, nas Escolas de Educação Básica. Isso ocorre devido ao programa ter, como uma de suas principais características, a consideração pela formação inicial de professores a partir de uma nova perspectiva: de uma nova cultura de formação docente, que prepare melhor os futuros professores para a complexidade da realidade educacional.

Tal perspectiva redimensiona o enfoque que deve ser dado no processo formativo fazendo emergir alguns tipos de saberes que estão postos a partir de uma perspectiva de profissionalização docente. Isso ocorre ao se considerar os saberes que emergem de diferentes fontes, todas produtoras de conhecimentos: professores das escolas participantes, professores formadores das universidades e acadêmicos em formação inicial.

Dito de outro modo, essa nova cultura tem o desafio de promover um enfoque formativo que privilegie, além dos conteúdos da Ciência de referência específica, no caso os saberes do conteúdo biológico, também aqueles saberes relacionados ao exercício da docência como, por exemplo: saberes profissionais da docência; saberes do currículo da educação básica; de como aprendem os alunos; dos contextos educacionais; das finalidades educativas e, cujos pressupostos teóricos, foram introduzidos por pesquisadores como Shulman (1986); Tardif (2002); Gauthier et al. (1998), entre outros.

Sabe-se que o PIBID exerce impactos diretos no contexto das EEB (Escolas de Educação básica), bem como no contexto das IES (Instituições de Ensino Superior), mais especificamente nos cursos de licenciatura onde o programa se desenvolve e, ainda, nos professores de Biologia atuantes nas escolas e nos professores em formação inicial. Cabe, porém, determinar, ainda, quais são, de fato, esses impactos? Desse modo, o objetivo foi evidenciar os impactos das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes subprojetos investigados para a formação dos envolvidos.

O movimento pela profissionalização do ensino e o contexto de emergência do programa PIBID em meio a algumas políticas públicas educacionais.

Dentre os autores que desenvolveram estudos acerca da profissionalização do ensino, destacam-se: Nóvoa (1992), Schön (2000), Zeichner (1992), Gauthier et al. (1998), Tardif (2002), entre outros. Conforme esclarece Ayres (2005), esses autores não possuem concepções teóricas idênticas, porém todos se preocupam com a questão da profissionalização do ensino e suas ideias aparecem apropriadas nas diretrizes curriculares para formação de professores no Brasil, implantadas a partir do ano de 2000, em diante.

De acordo com Pimenta (2002), foi na década de 1970, do século passado, que Schön (1930-1997) refinou as noções de Dewey (1859-1952) e propôs uma nova prática para a formação de profissionais. No entanto, foi somente na década de 1990, do século passado – quando a coletânea de artigos organizada por Nóvoa (1992) desembarcou no Brasil –, que foi dada alguma importância ao pensamento de Schön em relação à formação reflexiva na prática profissional do professor.

O movimento pela profissionalização do ensino, segundo Tardif (2002), desenvolveu-se em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive de profissões consideradas mais valorizadas, como a medicina, o direito e a engenharia. Isso provocou muitos debates e análises que podem ser resumidos em quatro pontos fundamentais. Irei destacar dois desses: O primeiro deles diz respeito à crise do profissionalismo, sendo essa relacionada ao que se denominou de crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos e estratégias profissionais necessários para solucionar situações problemáticas concretas. Esses conhecimentos perderam o foco de um conhecimento

baseado unicamente na ciência aplicada para tornar-se um conhecimento mais ambíguo, socialmente situado e localmente construído.

Já o segundo desses pontos, diz respeito ao impacto que essa crise provoca na formação profissional, manifestando-se por meio de uma grande insatisfação na formação universitária, questionando, diretamente, o domínio de uma formação baseada em uma cultura meramente disciplinar em detrimento de uma formação mais assentada na realidade do mundo do trabalho profissional.

Desse modo, evidencia-se, nesse movimento – segundo Tardif (2002) – uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos da profissão docente, ao examinar a natureza desses fundamentos e extrair dali elementos para agirmos de forma crítica acerca de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. A partir desse movimento é que surge um programa de pesquisa em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, que é chamada pelo autor de “epistemologia da prática profissional” (2002, p. 255).

O autor considera que o espaço da sala de aula é semelhante a um território inviolável de autonomia do professor. Nesse local ele atua de diferentes maneiras. É sob esse prisma que aparece um determinado modo de encarar a relação teoria e prática, cunhada como “epistemologia da prática”. Em sua perspectiva, reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói – conscientemente ou não, querendo ou não – quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula de nossas escolas.

O autor considera que o saber docente tem caráter polissêmico, devido a sua pluralidade e heterogeneidade. Na perspectiva de Tardif (2002), o saber docente é oriundo de diferentes contextos: da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores)? de saberes disciplinares (saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural)? curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). Isso exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para a sua prática.

Ao abordar e conceituar os diferentes tipos de saberes docentes, o autor reconhece e argumenta que mesmo que existam diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, deve ser destacada a posição ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Essa posição de destaque é justificada, principalmente, pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação. Nessa direção, para Tardif (2002), a experiência ocupa lugar de extrema importância e considera que a experiência de trabalho, enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissional. De acordo com o autor,

[...] pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não dá prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p. 48-49).

Segundo Pimenta (1997), é na formação inicial que a construção da identidade profissional do professor começa a se estruturar. Sendo assim, devem ser oferecidas e disponibilizadas oportunidades para que os futuros professores se apropriem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à profissão, possibilitando-lhes (re) construir, permanentemente, seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios de sua prática pedagógica. O professor 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 experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2013, p. 39).

De acordo com essa concepção, a prática não é apenas o momento da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e de reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. (DUTRA; TERRAZZAN, 2012, p. 171).

O tempo das reformas que se seguiu, em decorrência desse movimento pela profissionalização do ensino, marcou, sobretudo, a década de 90, do século passado. Essas reformas apresentavam cinco objetivos bastante ambiciosos que, segundo Tardif (2002), foram desenvolvidos a partir de um esforço coletivo de um grupo de decanos das faculdades de educação, integrando 250 universidades americanas. A esse conjunto de estudiosos denominou-se de 'Grupo Holmes'.

No contexto brasileiro, verifica-se que, também, houve avanços na formação docente para atuar na educação básica. Isso se deu, oficialmente, com a promulgação da LDB 9.394/96 e, a partir daí, seguiram-se um conjunto de normativas legais que orientaram a reformulação dos cursos de licenciatura. Dentre essas normativas, destacam-se as promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b). Isso ocorre já que há uma preocupação com a especificidade da formação docente, sendo tratados nas diretrizes como cursos de carreira própria.

É importante destacar que a recente resolução de nº. 2, de 1º. de julho de 2015, que passa a definir, a partir de então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada (BRASIL, 2015), revoga, em seu art. 25, os documentos citados anteriormente que haviam sido fartamente analisados no âmbito das pesquisas educacionais. Porém, quanto a questão da valorização da dimensão prática na preparação dos professores, o documento apresenta, em diversos pontos, a concepção de parcerias entre as instituições de educação básica e as universidades. Segundo Dourado (2015), as novas diretrizes reconhecem, mais uma vez, mas com maior ênfase, que o processo formativo deve considerar que a escola é o locus privilegiado da profissão e que conduz à praxis como expressão da articulação entre teoria e prática.

Especificamente em relação ao PIBID, um dos aspectos que mais chama a atenção no programa diz respeito ao fato de que, pela primeira vez, pensou-se em um programa que visasse à formação de professores para atuar na educação básica, ao promover a interlocução e interação entre a universidade e a escola básica, na tentativa de envolver, colaborativamente, os professores em formação inicial e os professores experientes, visando à aproximação dos saberes desenvolvidos nas duas instâncias.

O PIBID é um programa que surgiu com vistas a incentivar e valorizar o magistério e aprimorar a profissão docente por meio da incorporação de bolsas de iniciação à docência para estudantes das licenciaturas, bem como para professores da educação básica; professores das IES e coordenadores institucionais. A partir de alguns problemas detectados em relatório do MEC (BRASIL, 2007b), é proposta uma série de sugestões de possíveis soluções estruturais, das quais se destacam: (a) a necessidade de estruturar os currículos, envolvendo a formação pedagógica; (b) instituir programas de incentivo às licenciaturas, abrangendo recursos financeiros e humanos; (c) criação de bolsas de incentivo à docência para os alunos dos cursos das licenciaturas nos mesmos moldes das de iniciação científica; (d) Integração da educação básica e do ensino superior.

É nesse contexto que o PIBID lança em 2007 o seu primeiro edital, tendo como principal objetivo “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em Cursos de Licenciatura

presencial plena, para atuar na educação básica pública.” (BRASIL, 2007a). O segundo edital, lançado em 2009, ampliou os níveis de ensino e as áreas do conhecimento.

A partir de 2011, o PIBID passou a ser um programa de fluxo contínuo nas instituições onde já estava inserido, e os editais de participação permaneceram em vigor para as IES que ainda não participavam do programa. Em abril de 2013, o PIBID foi incorporado no texto da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e passa a ser considerado uma política pública, sendo a Lei Nº. 12.796/2013 sancionada pela Presidente da República, que faz essa alteração na LDB em seu artigo 62, parágrafo 5º.

Ao que se viu até aqui sobre o PIBID, percebe-se que esse programa de apoio, incentivo e valorização da formação profissional do docente fez-se, também, campo de estudos e pesquisas para vários setores da Educação e também para a área de Ensino de Biologia, conforme se aborda nesse artigo.

Opções teórico-metodológicas adotadas

A natureza das informações coletadas, bem como a forma de tratamento dessas informações na presente pesquisa, é de natureza qualitativa. Considera-se o que Bodgan e Biklen (1994) pontuam: a análise qualitativa busca interpretar no sujeito aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o meio em que vivem. Para tanto, interpreta-se os acontecimentos decorrentes das práticas pedagógicas desenvolvidas nos subprojetos do PIBID da área de Ciências Biológicas de oito IES públicas do Estado do Paraná.

De modo a complementar os dados, uma análise numérica é realizada com o intuito de destacar aspectos mais recorrentes durante a análise. Considerando o que é esclarecido por Flick (2009), de que a triangulação de dados pode ser compreendida como a “compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado.” (FLICK, 2009, p. 43).

A coleta de dados se deu por meio do recolhimento de documentos relacionados ao PIBID junto aos coordenadores de subprojetos das IES participantes. Esses documentos foram: Os subprojetos e os relatórios de subprojetos do PIBID - Ciências Biológicas aprovados no edital Nº. 61/2013 PIBID/CAPES. Nesse artigo, descreve-se parte dos dados produzidos a partir da análise do segundo documento recolhido.

Segundo Bardin (2011), na análise de conteúdo (que é o método de análise adotado) a escolha dos documentos constitui-se em uma das fases da pré-análise. Além disso, segundo a autora, os documentos podem ser escolhidos em função dos objetivos, como no caso aqui praticado.

Os relatórios estudados abrangem o período parcial de desenvolvimento dos subprojetos, analisando-se o período relativo a março de 2014 a janeiro de 2015. Sendo os seguintes relatórios analisados: Relatório do Subprojeto PIBID - Ciências Biológicas modalidade licenciatura da: UTFPR; do IFPR; da UENP; da UEL; da UNIOESTE; da UEM; da UFPR e da UEPG. Identificaram-se os relatórios dos subprojetos por códigos de modo a manter o anonimato. Os códigos propostos foram as siglas RSp (relatórios de subprojetos) e uma sequência numérica (RSp1, RSp2, RSp3...RSp8).

Os dados produzidos foram sistematizados em unidades de registro, conforme foram sendo analisados e categorizados, segundo esclarece Bardin (2011). A construção das categorias e subcategorias referentes aos impactos se deu a posteriori, ou seja, a partir da própria análise dos relatórios é que foram emergindo as subcategorias relativas a esse aspecto.

Para cada uma das categorias, foi utilizado um quadro para ilustrar a frequência de aparição – absoluta (FA) e relativa (FR) – das unidades de registro que caracterizavam cada subcategoria. Foram sistematizadas quatro categorias e a partir dessas as respectivas subcategorias que são descritas à sequência do texto.

Impactos das atividades desenvolvidas no PIBID para a Formação Inicial

Foi possível verificar que as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID promoveram impactos na formação inicial de professores. Esses foram sintetizados, conforme segue exposto no Quadro 1, à continuação.

Síntese dos impactos na formação de professores	FA	FR (%)	Subprojetos
- Permitir aos licenciandos vivenciar o cotidiano escolar.	05	32%	RSp1; RSp2; RSp6; RSp8
- Influenciar, de forma indireta, na formação continuada.	03	19%	RSp3; RSp6; RSp8
- Possibilitar o aprimoramento de saberes disciplinares.	03	19%	RSp3; RSp8
- Permitir o desenvolvimento de saberes experienciais.	02	12%	RSp2; RSp3
- Promover habilidades para a pesquisa acadêmica e da prática pedagógica.	01	6%	RSp6
- Adquirir o gosto pela profissão docente.	01	6%	RSp6
- Permitir a prática crítico-reflexiva acerca das ações desenvolvidas.	01	6%	RSp1

Quadro 1 - Impactos do PIBID na formação inicial de professores
Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Um dos impactos encontrados se refere ao fato de que o desenvolvimento das atividades no âmbito do PIBID permite aos licenciandos vivenciar o cotidiano escolar. Essa vivência dos licenciandos na realidade escolar se dá de formas diferenciadas em um mesmo subprojeto ou nos diferentes subprojetos e permite o desenvolvimento de diversos aspectos de sua formação. Entre eles, destacam-se, segundo os envolvidos: “colocar em prática os conteúdos trabalhados em sala de aula na IES, articulando o aprendizado com a realidade de cada escola/turma” (RSp1); “complementam a formação acadêmica em razão da carga horária do projeto comparada aos períodos de estágio obrigatório” (RSp1); “diálogo entre a formação inicial e a formação continuada de professores a participação conjunta de estudos teóricos de conteúdos específicos e pedagógicos, reflexões, discussões e partilha de experiências” (RSp6); “indo além do senso comum veiculado sobre a escola e o papel dos professores na educação básica.” (RSp8).

Outro impacto citado refere-se ao desenvolvimento da prática crítico-reflexiva acerca das ações desenvolvidas:

O programa permite também ao aluno bolsista refletir criticamente sobre a prática docente de um professor de Ciências e/ou Biologia. Essa prática reflexiva é que fornecerá ao futuro professor subsídios para a construção da sua identidade profissional ao longo da sua formação. (RSp1).

É exatamente esse ponto que deve ser um dos pressupostos para que ocorram transformações significativas nas práticas vigentes em matéria de formação de professores, ou seja, a formação inicial deverá visar habituar os alunos à prática profissional dos professores em exercício, a qual faz deles práticos reflexivos. Outro impacto para formação dos envolvidos diz respeito ao fato de que as ações desenvolvidas permitem desenvolver saberes experienciais da atividade docente, segundo depoimento exemplificado:

A convivência e as experiências vivenciadas nos diferentes momentos propiciados pelos subprojetos desenvolvem autonomia acadêmica, cooperação entre os bolsistas, iniciativa e criatividade. Aspectos importantes para o exercício da profissão docente. (RSp3).

O desenvolvimento de saberes experienciais durante o processo de formação inicial não só é desejável como contribui para que não haja um “choque de realidade” nos primeiros anos de atuação profissional. Além disso, esses saberes contribuem para que os futuros docentes tenham um repertório de conhecimentos constituídos a partir do estudo da prática, mudando o foco da formação.

Outro impacto se dá na formação continuada de professores. O PIBID é, essencialmente, um programa voltado para a Formação Inicial de Professores. Contudo, os impactos do mesmo não se restringem a esses sujeitos, mas se refletem, diretamente, na formação dos professores em exercício participantes dos subprojetos. Ao considerar-se o que comenta Tardif (2002, p. 292) de que “a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos”, as situações descritas nos relatórios exemplificam bem esse pressuposto nos subprojetos. Isso se dá porque o PIBID auxilia os participantes fazer com que reflitam, intencionalmente, sobre suas ações, atualizando “os conteúdos e procedimentos metodológicos” (RSp6) e, também, “a produção científica atual sobre a temática que nos ocupamos e que são temas recentes na escola e que suas formações iniciais não contemplaram” (RSp8).

Possibilitar o aprimoramento de saberes disciplinares foi um impacto citado em dois relatórios, sendo que esse aprimoramento se deu não só no contexto das disciplinas da área de formação biológica, como descrito nos RSp3 e RSp8, mas, também, nos conteúdos de disciplinas complementares como a língua portuguesa: “a publicação de artigos possibilitou o aprimoramento da língua portuguesa” (RSp3).

Já o impacto do programa relacionado à promoção de habilidades para a pesquisa acadêmica e da prática pedagógica foi lembrado no RSp6: “[...] apresentação de trabalhos em eventos científicos da área, tornando-se pesquisadores de sua própria prática pedagógica”. A pesquisa da prática pedagógica (STENHOUSE, 1988) deve ser estimulada entre os professores em formação inicial, pois possibilita que os mesmos se tornem produtores do conhecimento ao ressignificar as teorias a partir dos problemas reais que interferem em sua prática pedagógica.

Adquirem o gosto pela profissão docente. O “gosto e o bem-estar na profissão docente” lembrado no RSp6 é a antítese do “mal-estar” na profissão docente, alvo de tantas pesquisas (ESTEVE, 1994) que descrevem os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, integrando os conceitos de insatisfação, demissão, falta de responsabilidade, desejo de abandonar a docência.

Impactos nos cursos de licenciatura envolvidos no PIBID

Quanto aos impactos promovidos nos cursos de licenciatura, a partir do desenvolvimento dos subprojetos do PIBID analisados, foi possível sintetizar, no Quadro 2, os seguintes impactos:

Síntese dos impactos nos cursos de licenciatura envolvidos	FA	FR (%)	Subprojetos
- Minimizar a fragmentação dos cursos de licenciatura, ao possibilitar a articulação dos diferentes tipos de saberes docentes.	05	56%	RSP1; RSp2; RSp6; RSp8
- Aproximar os cursos de licenciatura com a comunidade envolvida.	02	22%	RSp2
- Permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura onde o PIBID se desenvolve.	01	11%	RSp3
- Os acadêmicos apresentam maior rendimento no curso de graduação.	01	11%	RSp1

Quadro 2 - Impactos nos cursos de licenciatura envolvidos
Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Um dos impactos citados, a partir da participação dos acadêmicos no programa PIBID, é o de que os mesmos apresentam maior rendimento no curso, conforme se pode verificar no excerto que segue:

Os acadêmicos envolvidos no projeto apresentam uma maior desenvoltura e rendimento nas atividades do curso, como por exemplo uma maior facilidade no desenvolvimento dos estágios. [...] (RSp1. Grifos nossos).

Como se verifica nesse excerto, o PIBID traz contribuições para o curso ao adiantar o contato com as escolas. É esse contato que permite que o acadêmico vá adquirindo um saber experiencial inicial da atividade docente. Isso, certamente, contribui muito para o seu rendimento durante as atividades relacionadas aos estágios obrigatórios. Tendo em vista que os bolsistas participantes do PIBID desenvolvem uma carga horária bastante intensa nas escolas e que sua participação pode se dar desde o início do curso, ao chegarem nos estágios obrigatórios eles já adquiriram, pela inserção no programa, certos conhecimentos da organização e funcionamento escolar, bem como certas habilidades e ‘macetes’ com o manejo de turma.

Outro impacto citado é o de que as vivências nos subprojetos interferem, positivamente, nas atividades desenvolvidas nas disciplinas no contexto das IES. Isso, por sua vez, possibilita minimizar a fragmentação dos cursos de licenciatura, ao promover a articulação entre os diferentes tipos de saberes docentes. Verifica-se a importância que têm as experiências vivenciadas pelos bolsistas nas escolas participantes do programa. Tais vivências promovem um conhecimento dos “diversos problemas que tangenciam a ação pedagógica e como é possível incorporá-los como elementos integradores entre os conteúdos escolares e da vida prática” (RSp8). Ou seja, os saberes experienciais docentes vão sendo incorporados pelos bolsistas e vão sendo integrados aos demais saberes docentes considerados numa relação de exterioridade, principalmente os saberes disciplinares que são transmitidos nas universidades. Essa experiência provoca um efeito de

retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Fator que, por sua vez, "minimiza a fragmentação dos cursos de licenciatura" (RSp6).

Outro impacto se refere à proximidade dos cursos de licenciatura com a comunidade envolvida: "o curso de Ciências Biológicas está muito mais próximo da comunidade e reconhecido na cidade devido a várias atividades desenvolvidas em virtude do Pibid" (RSp2). Considera-se um impacto muito positivo o reconhecimento da importância das ações promovidas pelos subprojetos do PIBID por parte da comunidade escolar, significando uma proximidade maior dos cursos envolvidos e, conseqüentemente, da IES com seu campo de atuação profissional, as EEB.

O impacto referente à permanência dos acadêmicos nos Cursos onde o PIBID se desenvolve foi lembrado, já que "as atividades desenvolvidas no projeto e o recebimento da bolsa contribuem para a permanência dos acadêmicos em seus cursos" (RSp3). Esse é um impacto muito significativo, pois promove a fixação dos alunos nos cursos de licenciatura, em que a evasão é bastante alta, por diversos fatores.

Impactos nas Escolas de Educação básica

O PIBID gerou impactos diretos, também, nas EEB onde se desenvolveram os subprojetos. A síntese dos impactos gerados pelas ações dos subprojetos no âmbito das EEB está apresentada no Quadro 3, que segue descrito abaixo:

Síntese dos impactos nas escolas de educação básica	FA	FR (%)	Subprojetos
- Outros impactos.	03	34%	RSp5; RSp6; RSp8
- Implementação de projetos e ações de ampla visualização na comunidade escolar.	02	22%	RSp2; RSp3
- Parceria entre IES e EEB.	02	22%	RSp2; RSp6
- Disponibilização de materiais didáticos que permanecem à disposição da escola.	01	11%	RSp3
- Otimização no uso de ambientes com espaços restritos como os laboratórios de Ciências.	01	11%	RSp1

Quadro 3 - Impactos nas EEB
Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Um dos impactos nas escolas, creditados ao desenvolvido do PIBID, aponta que, a partir da construção de materiais didáticos pelos bolsistas, há a disponibilização desses materiais para as escolas, segundo se observa à continuação:

As aulas desenvolvidas, bem como os materiais didáticos construídos pelos bolsistas não se restringem somente ao uso das turmas dos professores diretamente envolvidos no PIBID, uma vez que esse material fica à disposição da escola. (RSp3).

Ao se saber da carência de recursos e matérias didáticos que as escolas públicas têm, não é difícil de entender a importância do desenvolvimento e disponibilização desses materiais para as escolas. As ações voltadas para a otimização do uso de ambientes com espaços restritos com os laboratórios de Ciências também são lembradas nos relatórios, conforme se observa:

[...] O PIBID permitiu que estas atividades acontecessem com uma maior frequência, em função da limitação dos professores nas divisões de turmas para uso de ambientes com espaços restritos, como por exemplo laboratórios. (RSp1).

Considerando-se que o uso de laboratórios de Ciências, no âmbito das EEB, geralmente se dá de forma bastante restrita – já que, de modo geral, esses espaços não comportam turmas inteiras e as atividades desenvolvidas requerem a divisão das turmas para que se dê a utilização de equipamentos, como microscópios e vidrarias, por exemplo, a presença dos bolsistas possibilita um impacto muito positivo nesses espaços, pois, ao auxiliarem os professores com a divisão de turmas, ou com o planejamento e implementação de atividades experimentais, o uso dos laboratórios se torna mais viável no dia a dia escolar.

Outro impacto citado foi a implementação de projetos e ações de ampla visualização na comunidade escolar. É fato que o empenho dos envolvidos com o desenvolvimento das atividades diferenciadas promove impactos muito positivos para toda comunidade escolar, já que a presença dos bolsistas nas escolas mobiliza ações e projetos de grande visibilidade.

Outro impacto se dá por meio da parceria entre IES e as EEB. Esse é, talvez, um dos impactos mais desejados pelo programa, já que a parceria entre as IES e as EEB favorece "a interação social e cultural entre integrantes das IES e escolas públicas" (RSp6). Além disso, isso possibilita que o espaço da ação docente – espaço esse em que são mobilizados os saberes necessários para a profissionalização dos professores – aproxime-se do espaço da formação. Em muitos casos está ocorrendo o que aborda Zeichner (2010), sobre os espaços híbridos de formação, em que se dá uma "relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional" (p. 487). Nesse contexto, tanto as IES como as EEB passam a se configurar como espaços de formação docente, cada qual com suas especificidades.

Outros impactos nas escolas se referem ao fato de que, os envolvidos, mencionam que gostariam de ampliar, ainda mais, o desenvolvimento das ações do PIBID (RSp5), ao expressar que essas ações estão promovendo melhorias para as escolas. Quanto ao fato de "despertar o interesse dos estudantes pela disciplina de Biologia" (RSp6), considera-se esse um outro ponto de impacto muito positivo, já que, quando não é bem trabalhada e contextualizada, a disciplina de Biologia acaba por ser rejeitada pelos estudantes, transformando-se em um amontoado de nomes sem sentido que eles necessitam decorar unicamente. Tal fato fica confirmado no RSp8, onde se verifica que as ações desenvolvidas nas escolas possibilitaram que os estudantes "discutissem elementos de sua realidade e com embasamento crítico".

Os impactos encontrados pelo desenvolvimento desta pesquisa, relativos ao desenvolvimento dos subprojetos do PIBID analisados nas escolas de educação básica, corroboram os resultados encontrados por Brasil (2013), ao afirmar que os impactos nas escolas, creditados ao PIBID, apontam para um cenário de mudanças positivas no tocante às escolas e à valorização do magistério da educação básica.

Impactos na pós-graduação

Quanto aos impactos gerados na pós-graduação, foi citada a aprovação dos bolsistas participantes do programa em cursos de pós-graduação. Esse fato é o destaque do quadro 4, referido a seguir:

Síntese dos impactos na pós-graduação	FA	FR (%)	Subprojetos
- Aprovação de bolsistas em programas de pós-graduação	02	100%	RSp3; RSp6

Quadro 4 - Impactos na Pós-graduação
Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Dois relatórios citaram esse tipo de impacto. Considerando-se que os subprojetos analisados são da área de licenciatura em Ciências Biológicas, foram destacados nos relatórios a aprovação dos bolsistas nos programas da área de Educação para a Ciência, já que tiveram um contato maior com a pesquisa nesse contexto durante a realização dos subprojetos. Esse é um impacto muito relevante, principalmente ao considerar-se que, no Brasil, a formação pós-graduada tem inserido seus egressos nas IES, segundo é destacado por Brasil (2013).

Considerações finais

Em relação aos impactos promovidos pelo programa PIBID investigado, foi possível constatar que as atividades desenvolvidas nos subprojetos promoveram impactos diretos na formação inicial de professores; nos cursos de licenciatura; nas escolas de educação básica e, ainda, na pós-graduação.

A partir das categorias iniciais encontradas, várias subcategorias emergiram da análise dos relatórios e mostram as potencialidades do programa PIBID – posto no formato como se desenvolveu até o edital de 2013 – em promover impactos que direcionam para uma profissionalização docente entre os envolvidos nesse programa. Nos exemplos mostrados e discutidos verifica-se que os conhecimentos e estratégias profissionais necessários para solucionar situações problemáticas estão se dando a partir de uma perspectiva que considera a realidade concreta das EEB como ponto de partida para desenvolver as diferentes ações propostas pelos subprojetos analisados. Significando que a formação no PIBID está voltada para o mundo do trabalho profissional, que é o segundo ponto descrito por Tardif (2002) quando aborda sobre o movimento pela profissionalização do ensino.

Por fim, considera-se que os impactos promovidos direcionam para uma postura profissional docente que considera necessária a promoção de diferentes tipos de saberes docentes, produzidos em diferentes contextos, mas especialmente a promoção e desenvolvimento de saberes experienciais docentes, reconhecendo a complexidade da escola e da sala de aula como elementos fundantes para promover uma epistemologia da prática, conforme os pressupostos de Tardif (2002), ou seja, que não é apenas momento de aplicação de um determinado conhecimento biológico, por exemplo, mas também espaço de reflexão em que novos conhecimentos são gerados e modificados, conforme podemos visualizar nos impactos relativos ao desenvolvimento do saber praticar a pesquisa acadêmica e da prática profissional.

Referências

- AYRES, A.C.B.M. Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/ UERJ. 2005. 341 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.
- _____. Ministério da Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 12 dez. 2007a.
- _____. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no ensino médio (CNE/CEB). Brasília: MEC, 2007b.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão 2009-2013 PIBID**. CAPES/DEB: Brasília, 2013.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.
- DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.
- DUTRA, E. F.; TERRAZZAN, E. A. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em Química e formação da identidade profissional docente. In: **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 169-180, 2012.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor, uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D.; OLIVEIRA, A. M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

STENHOUSE, L. Artistry and teaching: the teacher as focus of research and development. In: **Journal of curriculum and supervision**, v. 4, n. 1, p. 43-51, 1988. Disponível em: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1988fall_stenhouse.pdf> Acesso em: 06 abr. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.