

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Rosângela Silveira Ramos**

**O PIBID DE QUÍMICA E BIOLOGIA DO IFFAR: ENTRE-LUGAR DE  
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES**

**Santa Maria, RS  
2017**



**Maria Rosângela Silveira Ramos**

**O PIBID DE QUÍMICA E BIOLOGIA DO IFFAR: ENTRE-LUGAR DE  
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz  
Coorientadora: Profa. Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ramos, Maria Rosângela Silveira  
O PIBID de Química e Biologia do IFFar: entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores / Maria Rosângela Silveira Ramos.- 2017.  
396 p.; 30 cm

Orientador: Celso Ilgo Henz  
Coorientadora: Dóris Pires Vargas Bolzan  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. PIBID 2. Auto(trans)formação Permanente com Professores 3. IFFar 4. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos I. Henz, Celso Ilgo II. Bolzan, Dóris Pires Vargas III. Título.

---

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Maria Rosângela Silveira Ramos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

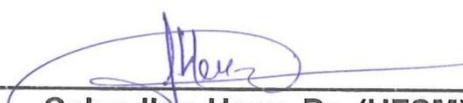
E-mail: mrosangelasr@gmail.com

**Maria Rosângela Silveira Ramos**

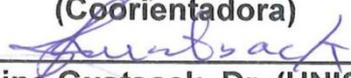
**O PIBID DE QUÍMICA E BIOLOGIA DO IFFAR: ENTRE-LUGAR DE  
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES**

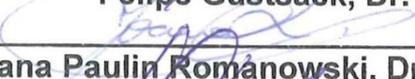
Tese apresentada ao Curso de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

**Aprovada em 30 de agosto de 2017:**

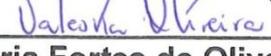
  
\_\_\_\_\_  
**Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)**  
**(Presidente/Orientador)**

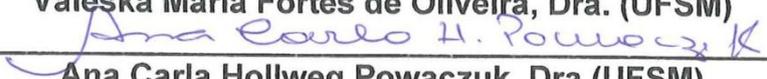
  
\_\_\_\_\_  
**Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)**  
**(Coorientadora)**

  
\_\_\_\_\_  
**Felipe Gustsack, Dr. (UNISC)**

  
\_\_\_\_\_  
**Joana Paulin Romanowski, Dra. (PUCPR)-videoconferência**

  
\_\_\_\_\_  
**Luiz Gilberto Kronbauer, Dr. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra (UFSM)**

Santa Maria, RS, Brasil  
2017



## AGRADECIMENTOS

Ao completar uma etapa da minha trajetória formativa, na constante busca da auto(trans)formação permanente docente, cumpre ressaltar que a caminhada foi compartilhada por instituições e pessoas que estiveram presentes. A elas dedico o esforço e o êxito alcançado externando meu agradecimento:

A Deus, que guiou meus passos nesta caminhada, com perseverança e força.

Aos meus pais Jair (*in memoriam*) e Cleusa, exemplos de amor, responsabilidade e presença constante. Sempre acreditando em mim e me apoiando. Minha base, minha fortaleza!

Ao Molinar, pelo carinho, pela compreensão ao desafio no meu envolvimento neste trabalho, por acompanhar e me impulsionar durante todo o período em que estava imersa na pesquisa.

À Ângela, minha irmã, agradeço o carinho, o incentivo, as palavras de apoio.

Aos orientadores, professor Celso Ilgo Henz e professora Dóris Pires Vargas Bolzan, pela acolhida na trajetória do doutorado, atenção, comprometimento. Obrigada por me aceitarem como orientanda.

Professores Dr. Felipe Gustsack; Dra. Joana Paulin Romanowski; Dr. Luiz Gilberto Kronbauer; Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira; Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk; Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia pelas contribuições na banca de qualificação e disponibilidade em participar desta etapa final, momentos importantes do doutorado.

Ao Instituto Federal Farroupilha, e direção do campus São Vicente do sul, local onde trabalho, pelo afastamento para a realização do doutorado.

Ao coordenador Institucional PIBID, coordenadores de área, bolsistas de iniciação a docência, professores supervisores da Educação Básica, pela atenção, receptividade, e os diálogos-problematizadores em nossos encontros.

À colega Neiva Frizon Auler pelo incentivo, aproximação com o PIBID e as pelas trocas de experiências na formação de professores.

Às colegas do IFFar- SVS Catiane Paniz, Ana Coden, Helena Brum Neto, Rejane Flores, pela amizade, incentivo e apoio que sempre recebi de vocês.

À colega Vanessa Sandi pelo companheirismo, amizade, presença firme em nossas decisões nessa trajetória.

À colega Larissa Martins Freitas pela dedicação, comprometimento e contribuições neste estudo.

Aos colegas do Grupo *Dialogus* e GEPFOPE, pela acolhida, pelos diálogos, pelos momentos de estudos.

Aos meus alunos que contribuíram com a minha trajetória formativa docente, sempre na busca de *ser mais*.

Muito Obrigado!

## RESUMO

### **O PIBID DE QUÍMICA E BIOLOGIA DO IFFAR: ENTRE-LUGAR DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES**

AUTORA: Maria Rosângela Silveira Ramos  
ORIENTADOR: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Esta tese de doutorado insere-se na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS e resultou das investigações sobre dinâmica e possíveis desdobramentos de auto(trans)formação permanente com os professores e alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos subprojetos de Química e Biologia no IFFar, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Para tanto, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: como a auto(trans)formação permanente se constitui para coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha nos subprojetos de Química e Biologia, que estão vinculados aos cursos de licenciaturas da referida instituição? Metodologicamente, este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, porém, também possui características de pesquisa-formação, uma vez que os sujeitos coautores participam ativamente em todas as etapas da pesquisa. Para a dinâmica dos encontros formativos com os educadores, utilizou-se a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2014), (FREITAS, 2015), (HENZ; FREITAS, 2015), inspirados nos Círculos de Cultura freireanos em aproximação com a pesquisa-formação (JOSSO, 2004, 2010). Como aportes teórico-conceituais, utilizaram-se as proposições de Paulo Freire (1987, 2013, 2015), em diálogo com outros autores, tais como: Henz (2003, 2007, 2010, 2012), Bolzan (2009), Isaia e Bolzan (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2014), Nóvoa (1995), entre outros. A partir das narrativas dialógicas emergidas dos Círculos, nos encontros com os sujeitos, evidenciou-se a categoria geral de estudo: dinâmicas de auto(trans)formação permanente com professores, com duas dimensões categoriais. A primeira dimensão categorial é a trajetória formativa, com os seguintes eixos articuladores: formação inicial, formação permanente e desenvolvimento profissional. A segunda dimensão categorial é a vivência no PIBID com os seguintes eixos articuladores: inserção no PIBID, relação do PIBID com a IES e a escola de Educação Básica, Currículo, Espaço de formação-LIFE. Observou-se, pelas análises, que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos contribuem para a reflexão-ação-reflexão das práticas educativas dos pibidianos e como um entre-lugar de auto(trans)formação permanente entre professores e licenciandos

**Palavras-chave:** PIBID. Auto(trans)formação Permanente com Professores. IFFar. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.



## ABSTRACT

### CHEMISTRY AND BIOLOGY PIBID OF IFFAR: INTER-PLACE OF PERMANENT SELF(TRANS)FORMATION WITH PROFESSORS

AUTHOR: MARIA ROSÂNGELA SILVEIRA RAMOS  
SUPERVISOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

This Ph.D. thesis is inserted in the field of Formation Research, Knowledge and Professional Development of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria and arises from the research of the dynamics and possible outspread of the permanent self(trans)formation with the professors and the students enrolled in the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID), in the subprojects of Chemistry and Biology within the IFFar, through the Investigative-formative Dialogical Circles. Therefore, it is expected to answer the following research problem: how the permanent self(trans)formation is constituted for area coordinators, professors/supervisors and scholarship students of the Institutional Program of the Initiation to Teaching Scholarship at the Farroupilha Federal Institute of Education, Science, and Technology, in the subprojects of Chemistry and Biology, which are linked to the undergraduate courses of this institution? Methodologically, this study is based on a qualitative approach of the case study type, however, it also has research-training characteristics, since the co-authors subjects actively participate in all stages of the research. For the dynamics of the formative meetings with the educators, the used methodology was the Investigative-Formative Dialogical Circles (HENZ, 2014), (FREITAS, 2015), (HENZ; FREITAS, 2015), inspired by the Freirean Culture Circles in approach to the research-formation (JOSSO, 2004, 2010). As a theoretical-conceptual basis, the proposals of Paulo Freire (1987, 2013, 2015) were used, along with other authors, such as: Henz (2003, 2007, 2010, 2012), Bolzan (2009), Isaia and Bolzan (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2014), Nóvoa (1995), among others. From the dialogical narratives emerged from the Circles, in the meetings with the subjects, the general category of the study was evidenced: permanent self(trans)formation dynamics with professors, with two dimensions of categories. The first category is the formative trajectory, with the following articulating axes: initial formation, permanent formation, and professional development. The second one is the experience in PIBID with the following articulating axes: the insertion in PIBID, the relationship between the PIBID, the HEI (Higher Education Institution), and the School of Basic Education, Curriculum, LIFE-training space. It was observed from the analysis that the Investigative-Formative Dialogical Circles contribute to the reflection-action-reflection of the educational practices of the *pibidianos* and as an inter-place of permanent self(trans)formation between professors and licenciature students.

**Keywords:** PIBID. Permanent self(trans)formation with Professors. IFFar. Investigative-Formative Dialogical Circles.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos subprojetos do PIBID de Química por campus .....	118
Figura 2 – Distribuição dos subprojetos do PIBID de Química por campus .....	119
Figura 3 – Representação do caminho metodológico escolhido para a pesquisa.	123
Figura 4 – Movimentos da dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.....	142
Figura 5 – Síntese da análise dos dados .....	146
Figura 6 – Síntese da proposição de análise para a pesquisa .....	150
Figura 7 – Figura usada na dinâmica do encontro .....	172
Figura 8 – Figura usada na dinâmica do encontro .....	202
Figura 9 – Figura usada na dinâmica do encontro .....	219



## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Dados da expansão da Rede Federal de Ensino .....	75
---	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos subprojetos do PIBID por campi e curso, no período de junho de 2015.....	91
Quadro 2 – Organização das questões e o seu direcionamento orientação no questionário (A) dos subprojetos do PIBID .....	94
Quadro 3 – Organização das questões e o seu direcionamento, orientação no questionário (B) dos subprojetos do PIBID .....	97
Quadro 4 – Quadro-síntese dos eixos articuladores e temas das respostas das questões selecionadas no questionário (A e B) dos subprojetos do PIBID .....	100



## LISTA DE SIGLAS

AL	Alegrete
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFFar	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
JC	Júlio de Castilhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
OAs	Objetos de Aprendizagens
OBEDUC	Observatório de Educação
PA	Panambi
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PeCC	Prática enquanto Componente Curricular
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRODOCENCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

ProUni	Programa Universidade para Todos
PRPPGI	Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RIVED	Rede Internacional Virtual de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SVS	São Vicente do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologia de Informação e Comunicações
UAB	Universidade Aberta
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	21
<b>2</b>	<b>DELINEAMENTO DA TEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	35
2.1	O QUE JÁ FOI PRODUZIDO SOBRE PIBID E AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE .....	35
2.2	APROXIMAÇÕES COM O DESCRITOR PIBID .....	36
2.3	APROXIMAÇÕES COM O DESCRITOR AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE - AS PRODUÇÕES DO GRUPO <i>DIALOGUS</i> .....	40
2.4	OBJETIVOS, PROBLEMA E INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	47
<b>3</b>	<b>AS TRAJETÓRIAS AUTO(TRANS)FORMATIVAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES E ALUNOS – ALGUMAS REFLEXÕES</b> .....	49
3.1	FORMAÇÃO DOCENTE - RESGATE HISTÓRICO .....	51
3.2	A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA-PROBLEMATIZADORA .....	62
3.3	OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO – A REDE FEDERAL.....	67
3.4	UMA VISÃO GERAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS...70	
3.5	A CRIAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA .....	74
<b>4</b>	<b>A CRIAÇÃO DO PROGRAMA PIBID/CAPES – UM POUCO DA HISTÓRIA</b> .....	79
4.1	O PIBID NO IFFAR.....	82
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> ....	93
5.1	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO (A) – DOCENTES.....	93
5.2	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO (B) – LICENCIANDO ..97	
5.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	101
5.4	CONTEXTO DA PESQUISA.....	111
5.5	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO .....	119
5.6	O CAMINHO METODOLÓGICO .....	120
5.6.1	<b>Organização e dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos</b> .....	128
5.6.2	<b>Os movimentos emergidos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos</b> .....	131
5.7	CONFIGURAÇÃO DE ANÁLISE .....	142
<b>6</b>	<b>O PROCESSO DE ANÁLISE: A ORGANIZAÇÃO DAS NARRATIVAS</b> .....	145
6.1	PRIMEIRA DIMENSÃO CATEGORIAL – TRAJETÓRIA FORMATIVA .....	150
6.1.1	<b>Formação Inicial</b> .....	157
6.1.2	<b>Formação permanente</b> .....	171
6.1.3	<b>Desenvolvimento Profissional</b> .....	184
6.2	SEGUNDA DIMENSÃO - VIVÊNCIA NO PIBID .....	190
6.2.1	<b>Inserção no PIBID</b> .....	192
6.2.2	<b>A influência do PIBID na escolha pela docência</b> .....	197
6.2.3	<b>Relação do PIBID com a IES e Escola de Educação Básica</b> .....	208
6.2.4	<b>Currículo</b> .....	217

6.2.5	Espaço de formação - Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE .....	224
7	(IN)CONCLUSÕES – ALGUMAS REFLEXÕES.....	233
	REFERÊNCIAS.....	241
	APÊNDICES .....	255
	APÊNDICE A – CONHECENDO O PIBID DO IF FARROUPILHA – QUESTIONÁRIO (A) - DOCENTES E QUESTIONÁRIO (B) - ALUNOS .....	257
	APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO (A) DOS SUBPROJETOS DO PIBID.....	263
	APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES E O NÚMERO DE REPETIÇÕES DAS MESMAS NAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO (A) DOS SUBPROJETOS DO PIBID.....	281
	APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS ESCOLHIDAS E A SUA REPETIÇÃO EM OUTRA QUESTÃO NO QUESTIONÁRIO (A) DOS SUBPROJETOS DO PIBID .....	296
	APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO (B) DOS SUBPROJETOS DO PIBID.....	300
	APÊNDICE F – ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES E O NÚMERO DE REPETIÇÕES DAS MESMAS NAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO (B) DOS SUBPROJETOS DO PIBID.....	334
	APÊNDICE G – ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS ESCOLHIDAS E A SUA REPETIÇÃO EM OUTRA QUESTÃO NO QUESTIONÁRIO (B) DOS SUBPROJETOS DO PIBID .....	357
	APÊNDICE H – ORGANIZAÇÃO DAS RECORRÊNCIAS E DOS EIXOS ARTICULADORES APONTADAS NAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS (A) E (B) DOS SUBPROJETOS DO PIBID .....	361
	APÊNDICE I – QUADRO-SÍNTESE COM OS DADOS DOS COAUTORES.....	363
	APÊNDICE J – CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS.....	367
	APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	368
	APÊNDICE L – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DAS TEMÁTICAS.....	373
	APÊNDICE M – (IN)CONCLUSÕES DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS.....	394

## 1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho é decorrência da trajetória formativa na qual fui me constituindo “professora”. Apresento alguns episódios desta caminhada e aproprio-me de referenciais teóricos com os quais busco refletir também sobre todo processo de auto(trans)formação permanente pelo qual cheguei até aqui. Minhas vivências e experiências na formação acadêmica, bem como na profissão docente, de certa maneira, corroboram com a aproximação da temática deste estudo. As influências familiares motivaram minha opção na escolha pela docência, e durante toda a construção da identidade profissional, as experiências, tanto no aspecto pessoal quanto no aspecto profissional, fazem-se presentes. Nesse sentido, a organização e a representação desta pesquisa foram fortemente influenciadas pelos caminhos e (des)caminhos que percorri, tanto em termos práticos e objetivos, quanto em termos teóricos, reflexivos e metodológicos, sempre buscando refletir sobre a minha práxis pedagógica. Assim sendo, para que se faça reconhecer o lugar no qual construí este trabalho, é preciso contar parte do percurso, pois ele influenciou tanto nos procedimentos metodológicos quanto nas ações e resultados alcançados. Pondera-se que esta é uma maneira de deixar registros futuros a pesquisadores do campo da Educação, sobre o tema escolhido para a pesquisa, no sentido de colaborar com novas reflexões e problematizações e provocar uma reflexão-ação-reflexão para novas ações.

No entanto, ao narrar minha formação pessoal, acadêmica e profissional não estou fazendo uma autobiografia ou uma simples apresentação pessoal, mas a trajetória pela qual faz sentido a minha escolha e, essencialmente, a opção profissional docente. Como este trabalho tem como foco principal a auto(trans)formação permanente de sujeitos inseridos no programa PIBID, não poderia deixar de apresentar ao leitor as escolhas e caminhos pelos quais cheguei na docência e que me fizeram tê-la como objetivo de estudos. Desse modo, proponho-me, de forma breve, a apresentar o percurso desse caminho que caracteriza minha formação, refletindo os contextos em que ela se desenvolveu e relevando a função mediadora que a trajetória de vida pessoal e profissional exerce na auto(trans)formação permanente, constituindo a minha identidade docente.

Ponderando tais situações e contextos formativos, buscarei apresentar, neste momento, um olhar retrospectivo sobre minha história de vida pessoal, acadêmica e

profissional, com o objetivo de que o leitor possa compreender o sentido de minha escolha pela profissão professora e pela pesquisa a partir das vivências e experiências antes, durante e permanente a preparação acadêmica para a docência. Josso (2004) ressalta o uso da abordagem biográfica nas narrativas da trajetória formativa, visto que possibilita auto(re)conhecimento e tomada de consciência a propósito das ações de constituição e formação do ser professor e, como efeito, constrói questionamentos, responsabilizações, conformações, identificações em constantes auto(trans)formações, tanto na ordem pessoal como profissional.

As vivências auto(trans)formam e possibilitam (re)criar os diferentes significados da vida, pois “ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que nos tornamos parte” (FREIRE, 2015b, p. 93). Na realidade, é no contexto histórico, social e cultural que se cresce, pois nenhum sujeito se desenvolve em seus caminhos formativos de maneira isolada. Dessa maneira, considera-se que a formação não se finaliza ao concluir a etapa inicial, ou seja, a licenciatura. O processo formativo tem—prosseguimento na pós-graduação e na atuação profissional e, neste caso, no próprio trabalho de doutorado, que é uma importante etapa de auto(trans)formação permanente como professora.

Nasci na cidade de Entre Ijuís, na região das Missões, neste Estado, onde realizei toda a minha escolarização no ensino fundamental, em escola pública. Após a conclusão dessa etapa formativa, optei em cursar o Magistério. Acredito que a minha opção em ser professora tenha sido a partir da influência familiar, com as brincadeiras de “sala de aula” nas vivências da infância, bem como com as primeiras experiências escolares, no “Jardim de Infância”, onde tive uma professora maravilhosa, acolhedora, carinhosa e dedicada aos seus alunos. Tratava a todos nós com muita amorosidade na sua tarefa educativa. Em suas ações, percebiam-se algumas virtudes ou qualidades como a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, entre outras, que foram “gerando a sua prática pedagógica” (FREIRE, 2013, p. 121).

No curso do Magistério, tive o primeiro contato com as leituras de Paulo Freire. As leituras do referido autor, na época, eram realizadas e discutidas em seminários, mas nada além disso. Tentar fazer uma aproximação da realidade do próprio contexto com os diálogos de Freire era praticamente impossível, pois pouco havia esse entendimento na época. Porém considero o magistério importante na minha formação docente. As próprias leituras realizadas naquele período – que, com

certeza, na maioria das vezes, não recebiam o devido valor – futuramente vieram a contribuir na minha continuação auto(trans)formativa de professora. Lembro-me dos materiais de leitura e de contagem, entre outros que construí nesse período, os quais foram importantes para ações a desempenhar durante o curso, tais como: observação nas escolas, pré-estágio e, depois, o estágio final.

Tardif (2014) escreveu que o processo de constituição do profissional professor não se restringe apenas ao presente. Isso significa entender que as maneiras de (re)construção dos saberes dos professores fazem referência igualmente às experiências do presente e do passado, às experiências adquiridas no contexto da sua vida pessoal e familiar, bem como em toda a sua trajetória escolar, as quais são decisivas também na constituição de sua identidade profissional, explicando, deste modo, a especialidade dos saberes próprios da profissão docente.

Ao concluir o Curso de Magistério, o ingresso no Ensino Superior, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, foi no Curso de Ciências – com Habilitação Curta<sup>1</sup> e, na sequência, em Química com Habilitação Plena<sup>2</sup>. Na graduação, tive contato com os conhecimentos acadêmicos, científicos e práticos fundamentais para o aprofundamento no entendimento da educação e de seu papel na (trans)formação da sociedade, já iniciados no Curso de Magistério. Acredito que, as opções profissionais tenham algumas raízes nas experiências pessoais dos professores, a formação profissional não se configura por um “dom”, meramente uma vocação, mas é (re)construída com base em uma formação sólida, reflexiva, coerente e auto(trans)formadora. Porém, os professores se constituem docentes a partir de certo tempo de relações teóricas e práticas ao ato de ensinar e aprender, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991).

No entanto, durante o tempo de formação acadêmica, já atuava como professora de educação básica (EB), iniciando nas escolas municipais e, posteriormente, estaduais. Isso era desafiador e, ao mesmo tempo, comprometedor na função docente, pois, ao mesmo tempo em que estava em formação acadêmica, já realizava as vivências docentes, como uma profissão.

---

<sup>1</sup> Habilitação Curta – habilita ser docente do ensino fundamental.

<sup>2</sup> Habilitação Plena – docente do ensino médio na opção escolhida. Atualmente, não existe mais essa divisão nos referidos cursos.

A minha constituição no exercício da docência inicia pelas séries bem iniciais, na ocasião denominada de Pré-Escola. Quando ingressei na rede municipal de ensino, lecionei as demais séries iniciais e finais no ensino fundamental. Porém, nessas vivências e experiências, tive a oportunidade de exercer a profissão como professora numa classe multisseriada<sup>3</sup>. A experiência foi gratificante e contribuiu muito para a minha auto(trans)formação pessoal, acadêmica e profissional. E nessa relação entre formação acadêmica e profissional fui me constituindo professora, construindo minha identidade profissional; assumindo a docência no diurno e prosseguindo meus estudos no ensino noturno.

Assim, a formação profissional docente é (re)organizada de maneira contínua, possibilitando ao professor a (re)construção de sua identidade profissional. Segundo Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (1992a, p. 16). A (re)construção de identidades sempre aconteceu de maneira complexa, assim sendo, cada sujeito se apropria e leva em consideração o significado da sua história pessoal, acadêmica e profissional. Essa (re)construção de identidade possibilita o (re)conhecimento do inacabamento humano, o qual demanda do professor um aprendizado constante, na convivência amorosa com os alunos e na postura curiosa e aberta que assume. Ao mesmo tempo, provoca os sujeitos a se assumirem como seres históricos, sociais e culturais do ato de conhecer, com respeito à dignidade e à autonomia do educando (FREIRE, 2015a).

No período da minha formação inicial, a inserção em projetos de Iniciação Científica ou à Docência praticamente não existia e, se tivesse alguma probabilidade de inserção, era praticamente inviável, devido a estar envolvida no exercício da docência. Porém vale ressaltar que a relação entre as disciplinas específicas e pedagógicas foi um grande diferencial. As atividades propostas instigavam a buscar maneiras de estabelecer a relação de aprender e ensinar que viessem ao encontro de fatos e vivências relacionadas ao cotidiano. Desafiava-se a participar e interagir nessa relação de aprendizagens com atividades experimentais, as quais levassem ao questionamento, a pensar e a buscar alternativas, respostas e resultados. Nada era apresentado como já pronto. Fazer experimentos não era mero artifício ou mera

---

<sup>3</sup> Professora que desempenhava todas as funções em uma escola. Era a única docente e realizava as atividades administrativas e de organização da merenda e da limpeza escolar.

repetição de testes empíricos. Estimulava-se a pensar em algo que viesse ao encontro das situações de aprendizagem, acompanhadas com questões investigativas e interativas, e esse era o viés que impulsionava a atividade.

As atividades propostas não somente no Curso de Licenciatura, mas também no exercício da práxis pedagógica envolviam a (re)elaboração dos saberes adquiridos nas disciplinas na instituição formadora. Nessa (re)estruturação, fazia-se necessário investigar e compreender as deliberações pessoais nas condições concretas dos sujeitos, nas quais emergiam as temáticas geradoras, para a elaboração e a execução das atividades no âmbito da sala de aula. Desse modo, “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

O curso de formação inicial que tive possibilitou, durante o exercício da profissão docente, pensar no planejamento das minhas aulas, bem como nas ações educativas e nas situações de aprendizagem, as quais pretendia desenvolver com os estudantes. A grande preocupação ou, até mesmo, cuidado que trago ao longo da minha trajetória é de permitir que os alunos “falem” e “pensem” sobre as situações do cotidiano e os materiais que os cercam. Afinal, como Freire (2015a, p. 111) salienta, quem “escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. No entanto, apropriando-se de Freire, entendo que ensinar e aprender a compreender a realidade não significa aceitar e repetir os fatos, as aprendizagens. Pode-se compreender e discordar, mas com respeito, cuidado e segurança, e se discordar deve-se ter clareza, sem preconceitos.

Continuando, os interesses, as vivências escolares e as práticas pedagógicas foram provocando outras inquietações e novos questionamentos foram surgindo, devido à aproximação forte com a docência, os quais levaram a buscar respostas e ir à procura de uma nova preparação formativa. Foi nesse período (entre 1993 a 1995) que ingressei no Curso de Especialização em Metodologia de Ensino – Área de Concentração: Ciências no 1º Grau, em nível de Pós-Graduação. O trabalho final foi direcionado para algumas reflexões sobre o Ensino de Ciências no 1º Grau<sup>4</sup> Noturno. Nesse período, já não era mais professora da esfera municipal, estava

---

<sup>4</sup> Denominação da tipologia do ensino no referido período.

inserida com quarenta horas semanais na Escola Técnica Estadual Entre Ijuís, no Município de Entre Ijuís, no estado do Rio Grande do Sul -RS, e, devido à aproximação com o ensino noturno, foi o tema central do trabalho de monografia.

Nesse período, assumi a função de vice-diretora do noturno na referida escola, na qual, posteriormente, desempenhei a função de diretora. A experiência em gestão escolar envolve desafios, os quais não fazem parte da organização curricular na formação inicial. São desafios pedagógicos, administrativos, burocráticos, que, às vezes, não são mencionados nos cursos de licenciatura. Um exemplo dessa situação é do professor Paulo<sup>5</sup>, sujeito da pesquisa que diz o seguinte:

Todo o professor deveria passar pela experiência de gestão, no sentido em que às vezes a gente critica e não faz. Então, não tá legal, mas não tá legal por quê? E como ficaria melhor? Às vezes alguém tem que fazer. A grande lição que fica é essa, é de mudar a forma de pensar a questão da gestão. Tinha uma em 2014 e, agora, eu vejo com olhos totalmente diferentes.

A relação mostrada pelo professor Paulo é de que a teoria e prática permeiam o processo de ensinar e de aprender e a gestão da escola. O envolvimento escolar vai muito além do espaço “sala de aula”. O professor não é simplesmente o transmissor de conteúdo (FREIRE, 2015a), necessita ser parte atuante, ativa e comprometida com o todo escolar. A visão de Paulo foi diferente após a gestão, assim como a minha visão, ou de qualquer um que assumir. Os enfrentamentos diários levam a tomadas de decisão muitas vezes imediatas, mas que se fazem necessárias, nas quais deve prevalecer o respeito, os princípios de ética, a seriedade e o comprometimento nas experiências e situações vivenciadas no cotidiano escolar. Os desafios e enfrentamentos diários nessa etapa profissional me renderam experiência e amadurecimento para ser o que sou hoje. E assim fui fazendo meu caminho de (re)construções, de realizações; formando e auto(trans)formando as minhas vivências, a minha responsabilidade profissional; e, acima de tudo, assumindo o compromisso por uma educação de qualidade.

Com a certeza de que a trajetória formativa é inacabada e em busca do *ser mais*<sup>6</sup>, participei e fui aprovada na seleção de mestrado; o tema da minha pesquisa era formação docente, porém, de uma maneira mais específica para o ensino de

---

<sup>5</sup> Sujeito da pesquisa – será apresentado no item 3.4.

<sup>6</sup> Segundo a proposta freireana, o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

química. Assim, em um primeiro momento, fui fazer e reviver a minha trajetória auto(trans)formativa docente, resgatando todo o processo constitutivo o qual me levou a ser professora de química. Porém fui desafiada pelo meu orientador de mestrado a observar e analisar a minha prática pedagógica, especificamente, “dar aula” nos diversos ambientes de aprendizagem<sup>7</sup>, o que utilizava nas práticas docentes com alunos do ensino médio<sup>8</sup>.

Portanto, em minha pesquisa de mestrado, busquei compreender o processo interativo estabelecido entre professora/alunos e alunos/alunos, na busca da (re)construção dos conceitos químicos, tendo como referencial teórico a abordagem histórico-cultural, com base em Vygotski (1987, 1998) e as interações discursivas, através de abordagem dialógica ou não (MORTIMER; SCOTT, 2002, 2003) das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, as mediações, as internalizações produzidas e construídas através dos discursos, os conteúdos apresentados e, principalmente, “a constituição profissional pessoal da aluna, professora e pesquisadora, com vistas à melhoria na sua prática pedagógica” (RAMOS, 2006, p. 82).

Nesse sentido, vejo que a pesquisa contribui para a melhoria da práxis docente, bem como com a auto(trans)formação permanente, sendo possível efetivar mudanças que possibilitem (re)significar as ações pedagógicas, ao exigir, o docente pode realizar “o distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo” (FREIRE, 2015a, p. 40) e possibilitar, um olhar crítico sobre a sua ação e sobre suas atividades pedagógicas, sendo capaz de perceber os seus acertos e desacertos. Aproprio-me de uma citação da minha dissertação de mestrado, na qual vejo a importância da “reflexão” da própria prática pedagógica.

Olhar para as minhas aulas, analisar o que fiz, a forma com que as conduzi, mediei e deixei de fazer algo, considero que foi fundamental para a minha prática pedagógica. Analiso também que deva ser uma experiência para qualquer educador. Falar, analisar outras práticas educativas também é muito importante, é um caminho utilizado por muitos profissionais em relação à formação pedagógica. Quando você analisa o que faz, tem um distanciamento do “eu” professora para o profissional é um grande desafio! O desafio de ser pesquisadora! (RAMOS, 2006, p. 186).

---

<sup>7</sup> Os ambientes pedagógicos aqui referidos foram: a sala de aula; o laboratório de Ciências/Química; o laboratório de Informática e a utilização de jogos pedagógicos de Química. Nesses ambientes, eram desenvolvidos os planejamentos das minhas aulas.

<sup>8</sup> Denominação para o nível de escolaridade, na qual a pesquisa foi desenvolvida.

A reflexão da prática pedagógica, enquanto professora/pesquisadora, fez-me pensar e refletir sobre as situações de aprendizagens desenvolvidas com os alunos, levando em consideração o seu contexto e a sua realidade. Considero essencial para a minha trajetória formativa pessoal e desenvolvimento profissional e ainda ressalto que ouvir os alunos e deixá-los interagir de forma dialógica ou de autoridade, como aconteceu nas situações de ensino-aprendizagem, também é outro fator de muita relevância, bem como considerar suas falas, dar vez e voz aos alunos, deixando-os expressar suas experiências e compartilhar com eles os saberes.

Em 2010, assumi no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), como docente, no campus São Vicente do Sul. Ao iniciar minhas atividades na referida instituição, senti uma larga diferença na minha vida funcional e profissional, ou seja, senti-me “fora” do ambiente rotineiro de trabalho. Em seguida, comecei a contribuir com as disciplinas da licenciatura em Ciências Biológicas, entre elas, as Práticas Pedagógicas, Metodologia do Ensino de Ciências e Estágio Supervisionado Escolar. No ano seguinte, iniciou-se a Licenciatura de Química e assumi, junto à Coordenação do Curso, algumas disciplinas específicas voltadas para a área pedagógica.

O Curso de Licenciatura em Química iniciava e, aos poucos, foi-se também formalizando ações, acompanhamentos e, até mesmo, ajustes em sua estrutura pedagógica no próprio currículo, nas ementas dos componentes curriculares. Começaram as atividades sem que a estrutura física organizacional do curso estivesse pronta. Nesse período, enfrentaram-se dificuldades, principalmente nas aulas práticas e experimentais, para a execução delas, pois o laboratório existente não tinha o aparato necessário. Foi um período em que se teve que contar com a ajuda de cada um, tanto dos docentes quanto dos licenciandos.

No mesmo ano de abertura do Curso de Licenciatura de Química nessa instituição, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) abriu edital de seleção para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e fui incentivada pela colega Neiva Auler a encaminhar uma proposta para a área de Química. Então, foi organizada uma proposta de subprojeto para fazer parte do Projeto Institucional, proposta essa que foi contemplada.

Durante minha experiência e atuação como coordenadora de área do PIBID no subprojeto “*Ressignificando as Práticas Educativas na Formação de Professores*

*de Química*”, iniciada em agosto de 2011, o programa proporcionou aos discentes, bolsistas do Curso Licenciatura em Química, desde seu início e no decorrer das ações, uma fundamentação teórica voltada para a formação docente e, também, relacionada com as atividades que eram realizadas.

A experiência com o PIBID foi muito gratificante. Os encontros entre os pibidianos eram semanais com os alunos bolsistas e com os professores da educação básica. Realizavam-se estudos com referenciais voltados para a área pedagógica, no qual o livro *Pedagogia da Autonomia* de Freire foi uma das primeiras leituras. As leituras eram realizadas em grupos e depois havia um seminário de discussão. O primeiro momento de inserção nas escolas era realizado no contato inicial com elas, estudando e conhecendo a realidade, bem como os documentos institucionais de cada escola parceira.

As atividades desenvolvidas com os alunos eram organizadas com temáticas geradoras e partiam do interesse das turmas. A temática sempre estava relacionada ao que cada escola trabalhava naquele período de inserção. Esses movimentos de (re)construções de atividades, de inserções na escola, dos seminários para a realização das atividades e, depois, dos resultados obtidos em sua execução sempre foram marcantes e contribuíram com toda a construção pedagógica do grupo, que era sempre pautada na ação-reflexão-ação da práxis.

Entre as atividades docentes nas licenciaturas e no PIBID, surge um novo edital lançado pela CAPES, no final de 2012, o qual versava especificamente de um Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE. Os professores, entre eles eu, foram desafiados a encaminhar uma proposta de ações, estruturou-se uma equipe no campus e encaminhou-se o projeto *“Laboratório Interdisciplinar: Interligando os Saberes das Licenciaturas do Instituto Federal Farroupilha”*. Este programa tinha algumas condições: o campus precisava ter duas licenciaturas, possuir PIBID e, ainda, em sua proposta, contemplar a Formação Docente e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Assim, o grupo foi contemplado com o LIFE, e passei a assumir a sua Coordenação Institucional<sup>9</sup>. Com a integração do LIFE e do PIBID, as atividades foram reestruturadas, além de vários referenciais teóricos voltados para os temas

---

<sup>9</sup> Permaneci na Coordenação do Pibid e do LIFE até meu afastamento integral para o doutorado, em janeiro de 2014.

propostos. Conseguiu-se recursos tecnológicos que contribuíram significativamente para as ações do grupo e para a auto(trans)formação permanente com professores.

No entanto, desde a licenciatura, meu objetivo era de atuar como professora de educação básica e, no decorrer de algum tempo, iniciar a docência no ensino superior. As experiências na educação básica contribuíram muito com a minha trajetória formativa na construção da identidade e no desenvolvimento profissional, fazendo-me sentir segura ao atuar na formação de professores desse nível de ensino. Penso que um docente, para atuar na formação inicial dos futuros professores, necessita ter adquirido alguma vivência e experiência, além dos estágios, na prática do cotidiano escolar, ou então estar inserido em algum projeto relacionado à educação básica. A relação teoria e prática, com atividades diretas no lócus escolar, são significativas para a formação docente. Sendo assim, oportunizam ao docente uma segurança e um comprometimento ao realizar pesquisas sobre/na escola, estar engajado na realidade e no contexto escolar, para que possa atuar eficientemente na formação de licenciandos. As vivências escolares e a práxis pedagógica me realizam como docente!

Portanto, essas vivências que foram me constituindo professora impulsionaram-me a pensar em uma proposta de pesquisa em nível de doutorado, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, participei da seleção, no ano de 2013 e ingressei. Desse modo, a referida proposta de pesquisa originou-se a partir das reflexões e discussões sobre as problemáticas direcionadas à formação docente inicial e continuada, procurando instigar, questionar, refletir sobre como essa auto(trans)formação permanente com professores está sendo constituída pelos sujeitos envolvidos no Programa de Iniciação à Docência – PIBID.

O interesse pela temática PIBID emergiu da minha trajetória profissional. A participação nos programas contribuiu e possibilitou buscar e organizar uma intenção de pesquisa. Uma pesquisa que realmente leve a pensar, refletir, analisar esses meios auto(trans)formativos e constitutivos da docência; ou seja, o que se tem construído ou não na direção da melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica e, até mesmo, a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar. Considerando que o PIBID é um entre-lugar em que professores da Educação Básica e da Universidade e os licenciandos constroem sua identidade profissional,

com vistas ao aprimoramento da sua práxis pedagógica e à auto(trans)formação permanente com professores. Desse modo, compreende-se o PIBID como um programa que possibilita a (re)construção da formação e identidade docente transitando, assim, em espaços ou entre-lugares: a escola de Educação Básica, a IES e os Cursos de Licenciatura.

Conhecendo um pouco das ações e atividades do PIBID, busca-se primeiramente, de maneira ampla, conhecer o que já se produziu em termos do PIBID. Encontraram-se, principalmente, as pesquisas de Gatti, Barretto e André (2011), que mostram as potencialidades desenvolvidas pelo programa e, ao mesmo tempo, ponderou-se que o PIBID fosse um campo conveniente para o desenvolvimento de minha pesquisa.

No decorrer do curso de doutorado, fui acolhida pelo Grupo de Pesquisa *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, tendo como orientador o Professor Celso Ilgo Henz e pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), com a orientação da Professora Dóris Pires Vargas Bolzan. Com os dois grupos, estou tendo a oportunidade de participar das atividades auto(trans)formativas, o que contribui significativamente para a minha auto(trans)formação profissional e com a pesquisa aqui desenvolvida.

A pesquisa proposta apresenta como temática: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e suas dinâmicas e desdobramentos de auto(trans)formação permanente com os professores e alunos bolsistas nos subprojetos de Química e Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Optou-se pelos subprojetos de Química e Biologia. O IF Farroupilha possui a Reitoria localizada na Região Central do RS, a qual é formada por vários *campi* em diferentes municípios.

Considero o fato de que o problema de pesquisa surge em decorrência de minha auto(trans)formação permanente, das vivências e experiências na trajetória formativa pessoal, acadêmica e profissional, bem como enquanto pesquisadora e profissional da educação. Desse modo, pesquisar sobre um programa de formação docente, uma temática recente e da qual tenha participado como coordenadora de área, até iniciar o doutorado, deixou-me motivada e comprometida. O compromisso como docente e com a formação de novos professores exige renovações e aprendizados constantes. Portanto, esta pesquisa de doutorado foi mais um

momento importante na minha auto(trans)formação permanente, tanto no exercício pessoal como profissional.

Este trabalho prossegue organizado da seguinte maneira: no **segundo** capítulo, intitulado *Delineamento da temática e objetivos da pesquisa*, apresenta-se o que já existe de pesquisa sobre o tema aqui proposto - PIBID e auto(trans)formação permanente. Portanto, recorre-se a uma coleta de dados e informações no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e, posteriormente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Na sequência, apresenta-se as produções de dissertações do Grupo *Dialogus*. Prossegue-se com a temática, o problema e os objetivos da pesquisa.

O **terceiro** capítulo, intitulado *As trajetórias auto(trans)formativas na formação permanente com professores e alunos – algumas reflexões*, com base na perspectiva histórica e teórica sobre o tema, apresenta uma reflexão sobre a formação docente. Nele, apresenta-se um breve resgate sobre como essa formação foi compreendida e realizou-se ao longo da história. Segue-se com a perspectiva da auto(trans)formação permanente com professores e estudantes na perspectiva dialógica-problematizadora; Os caminhos da formação docente nos Institutos Federais de Educação – a Rede Federal; Uma visão geral da formação docente nas Licenciaturas e encerra-se o capítulo com reflexões sobre a criação de Cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Para tanto, usa-se como base de discussão alguns autores que tratam dessa temática, bem como documentos legais.

O **quarto** capítulo, intitulado *A criação do Programa PIBID/CAPES – um pouco da história*, apresenta a criação do referido programa em nível nacional e a criação do programa PIBID no IFFar e as Contribuições do PIBID na formação docente e no desenvolvimento profissional.

O **quinto** capítulo, intitulado *Procedimentos da Pesquisa e abordagem metodológica*, apresenta a organização dos dados dos questionários (A) e (B) ; os sujeitos coautores da pesquisa; o contexto; as considerações de caráter ético; o caminho metodológico; a organização e dinâmica os Círculos Dialógicos Investigativos-formativos; os movimentos emergidos dos Círculos e a configuração de análise.

O **sexto** capítulo, intitulado *O processo de análise: a organização das narrativas*, apresenta as duas dimensões categorias: trajetória formativa e Vivência no PIBID com seus eixos articuladores.

No **sétimo** capítulo, intitulado *(In)conclusões – algumas reflexões*, tece-se algumas considerações e reflexões que se delinearão no decorrer do estudo, com base nas análises e no movimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

A seguir, apresenta-se o tópico com o delineamento da temática e os objetivos da pesquisa.



## 2 DELINEAMENTO DA TEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A formação docente compreende-se como um eixo orientador das reflexões e dos encaminhamentos na construção e desconstrução de práticas educativas que constituam o fazer pedagógico. Portanto, no delineamento da temática, apresentam-se os trabalhos produzidos nas Teses, no banco de dados da Capes, sobre o PIBID e auto(trans)formação permanente docente, e as produções do grupo *Dialogus*. Na sequência, a temática da pesquisa, a problemática levantada para observação e discussão a partir da investigação, da análise e reflexão sobre os dados construídos com os questionários e os objetivos dela decorrentes.

### 2.1 O QUE JÁ FOI PRODUZIDO SOBRE PIBID E AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE

A revisão bibliográfica das pesquisas relacionadas às temáticas **PIBID** e **auto(trans)formação permanente** tem como objetivo explorar o campo e situar a problemática em que esta pesquisa efetivamente se insere. A partir de algumas pesquisas que já foram produzidas sobre o tema, constrói-se o estado do conhecimento, a fim de reconhecer e encontrar espaços para avançar além daquilo que já foi desenvolvido por outros pesquisadores.

No levantamento realizado nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online - SciElo, no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2012 a 2017, verificou-se que o número de trabalhos – teses, dissertações e artigos – é muito pequeno frente a outras temáticas mais tradicionais voltadas para a formação docente, saberes docentes, entre outros. A pesquisa não ocorreu na fonte de dados em bancos internacionais, uma vez que a temática geradora da pesquisa se refere a um programa brasileiro e interessa saber o que os pesquisadores do país têm pensado e refletido a respeito dele.

Com relação aos artigos, no SciElo, usando o descritor “PIBID”, encontraram-se vinte e dois artigos no período mencionado. Estes apresentam essencialmente relatos de experiências, avaliações das primeiras atividades realizadas com a inserção do PIBID nas Instituições de Ensino Superior, nos quais a temática predominante é a formação docente. Todavia, um dos artigos apresenta seu aporte

teórico em Paulo Freire, o qual “privilegiou a construção e a implementação conjunta de um plano de ação em direitos humanos e redes de solidariedade na comunidade<sup>10</sup>”. No Banco de Periódicos CAPES, registraram-se vinte e nove artigos com o mesmo descritor e período. A ênfase das temáticas apresentadas é voltada para a formação docente. Com o descritor “auto(trans)formação permanente”, não se localizou nenhuma publicação em ambos os bancos de dados.

Entre os trabalhos acadêmicos, com o descritor “PIBID”, na BDTD, foram localizadas cento e cinco dissertações e trinta teses, no período de 2012 a 2017. Já no Banco de Teses e Dissertações CAPES, foram localizadas noventa e sete dissertações e vinte e sete teses, no mesmo período. Com o uso do descritor “auto(trans)formação permanente”, no BDTD, foram encontradas seis dissertações e nenhuma tese. No banco da CAPES, obtiveram-se, como resultado, sete dissertações e nenhuma tese.

No entanto, após a busca e (re)organização dos dados encontrados nos referidos bancos CAPES e BDTD<sup>11</sup>, optou-se em direcionar a análise para as Teses com o descritor “PIBID” e as dissertações com o descritor “auto(trans)formação permanente”. Prosseguiu-se com a leitura nos resumos de cada tese e/ou dissertação para detalhamento e aproximações da pesquisa. O objetivo foi focar tanto no tema quanto na abordagem teórica e metodológica proposta no projeto.

Desse modo, analisando todos estes trabalhos, pôde-se ter uma ideia das perspectivas teóricas e metodológicas de investigação que predominam neste campo atualmente e, assim, analisar de que maneira esta pesquisa pode contribuir para a construção de uma rede de conhecimentos acerca do PIBID e da auto(trans)formação permanente.

## 2.2 APROXIMAÇÕES COM O DESCRITOR PIBID

Destacam-se, a seguir, algumas pesquisas de teses que, de alguma maneira, relacionam-se a este trabalho, seja pela semelhança do contexto, seja pela abertura de espaços nos quais esta pesquisa pode se inserir. Segue a apresentação dos dados encontrados com o descritor PIBID.

---

<sup>10</sup> FREITAS. Maria de Fatima Quintal de. A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES. Educ. rev.n. 53 Curitiba July/Sept. 2014.

<sup>11</sup> Nos referidos bancos BDTD e CAPES alguns trabalhos repetem, são encontrados em ambos lugares de busca.

A tese de Albuquerque (2012) apresentou as questões das histórias de sala de aula em rodas de professores de química. Foram usadas as histórias mensais escritas por esse grupo de alunos e demais sujeitos participantes da formação ao longo de dois anos. A análise das histórias escritas pelos participantes desse registro foi a Análise Textual Discursiva. Segundo a autora, nas Rodas, “é possível o acolhimento de questionamentos, a partilha, a escuta, a construção e divulgação de novos argumentos” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 5). O objetivo foi verificar, justamente, o potencial desses momentos de partilha para a formação acadêmico-profissional daqueles licenciandos. Após a análise das narrativas, a autora conclui que as histórias produzidas contêm conteúdos que podem sinalizar para a produção de currículo, além de expressarem o medo da solidão na profissão e os desafios do trabalho coletivo e contribuírem para a compreensão da formação do professor em momentos de partilha, como as Rodas.

Nesse mesmo caminho, com a temática voltada à organização curricular, a pesquisa de doutorado de Gimenes (2016) tem como objetivo geral compreender o papel do PIBID na formação de futuros professores, promovida em quatro subprojetos vinculados a licenciaturas de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal do Paraná. A autora busca apreender elementos da realidade para a discussão sobre contribuições, contradições e limites do Programa para a formação de professores e para o currículo da licenciatura, locus formal de formação de todos os futuros professores. As análises são realizadas a partir de três categorias elaboradas com base no referencial teórico: as mediações entre teoria e prática; as mediações entre escola e universidade; as mediações entre PIBID e estágio/disciplinas do curso de licenciatura. No entanto, surgem outras categorias que emergiram da própria análise dos dados: as mediações entre inovação e “tradicional”, o qual engloba a discussão sobre a experimentação no ensino de ciências; a categoria tempo na formação de professores; a dimensão subjetiva, própria do trabalho com entrevistas. A pesquisa de Gimenes aponta a inserção do licenciando bolsista na escola parceira, a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de planos de ensino e atividades em colaboração com diferentes sujeitos, a vivência de um tempo que possibilitou a expressão da subjetividade dos entrevistados, a promoção de formação continuada não só do professor da educação básica, como também do professor do ensino superior, a possibilidade de uma bolsa que permitiu a permanência estudantil.

Entretanto, na tese de Deimling (2014), o autor menciona e aproxima essa relação entre as escolhas profissionais dos alunos bolsistas de iniciação e as condições da profissão docente vivenciada por eles nas escolas inseridas no programa, bem como a articulação entre a universidade, as escolas de educação básica e a rede estadual de ensino, visualizando a contrapartida de cada uma das esferas no desenvolvimento das atividades do PIBID. Segundo a autora, o PIBID “configura-se como um verdadeiro elemento de integração entre teoria e prática, e não como mais um “mecanismo de ajuste” na defasagem entre elementos teóricos e trabalhos práticos da formação docente” (DEIMLING, 2014, p. 263).

Com o trabalho de Júnior (2014), foi possível constatar como o PIBID tem permitido ações relativas à docência e entender sobre os prováveis impactos entre a educação básica e a formação dos futuros professores de Química. O autor analisou o Programa PIBID na formação inicial de professores de Química, identificando as limitações e possibilidades no desenvolvimento profissional docente em vinte e uma (21) Instituições de Ensino Superior - IES de cinco regiões brasileiras, envolvendo cento e sessenta (160) licenciandos – bolsistas do PIBID em subprojetos de Química. Por meio de questionários e levantamento de artigos e/ou publicações sobre o PIBID, buscou-se constatar se a participação dos licenciandos no PIBID evidenciava algumas fragilidades e/ou potencialidades nos cursos de formação inicial em Química. A partir das considerações, segundo o autor, foi possível identificar o quanto o PIBID tem possibilitado a aprendizagem sobre a docência, bem como sobre os possíveis impactos tanto para as escolas de educação básica, quanto para a formação dos futuros professores de Química.

Carvalho (2013) investigou, em sua tese, o movimento dos professores supervisores participantes do PIBID, como coformadores. Segundo o autor, os resultados evidenciaram que a mobilização e o compartilhamento dos saberes docentes determinam o estilo e as características de orientação de cada supervisor. Em suas observações e análises, vivenciou a presença do professor supervisor no acompanhamento, ajudando e orientando o licenciando no desenvolvimento das ações. Enfatiza, em sua tese, que orientar é mobilizar pela reflexão sobre a experiência anterior, na qual os saberes docentes e a orientação são necessários para auxiliar o licenciando a conduzir, de forma mais dinâmica, a gestão das relações no seu sistema didático.

Na tese de Cardoso (2014), a pesquisa mostra que o processo de iniciação se entrelaça à formação inicial dos licenciandos e ao processo formativo da coordenadora do grupo. Além disso, constitui-se em um dos momentos do desenvolvimento profissional em que esse grupo se implicou, o qual oportunizou aprendizagens diversas, mudança de atitudes e de concepções e a construção de uma base de conhecimentos para o exercício da docência desse grupo.

A tese de Colaço (2015), por sua vez, analisa como universitários se inserem em práticas de letramento, a fim de caracterizar como se dá a (trans)formação de alunos em professores. A abordagem metodológica é qualitativa e etnográfica, com análise da fala de dois sujeitos participantes do PIBID, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, campus de São Vicente do Sul, na região central do Rio Grande do Sul. A análise é realizada pelas marcas discursivas na voz dos sujeitos – em diários, entrevistas, textos de memórias e seminários avaliativos – como indicativos do papel dos estudantes diante de novas práticas de letramento, durante a participação em três anos e meio no Programa (março/2010 a agosto/2013). Os movimentos dialógicos dos estudantes na interação com os outros e com conhecimentos científico-pedagógicos dão indícios de um percurso significativo em que há reprodução inicial de discursos institucionalizados, bem como o uso mais crítico desses conhecimentos, especialmente quando o foco é o encaminhamento metodológico de ações docentes. Segundo a autora, os resultados mostram que a “interação na sala de aula foi fator decisivo para a formação da nova identidade do professor, pois possibilitou a construção de ser na vivência em práticas situadas” (COLAÇO, 2015, p. 179).

Os trabalhos aqui apresentados apontam para a questão curricular, numa construção coletiva partilhada entre formados e formadores, com vistas a contribuições na melhoria organizacional para os cursos de licenciatura. As discussões com os sujeitos participantes das pesquisas focalizam a formação de professores, bem como a inserção no lócus de formação, as relações da educação básica e a IES e as vivências no contexto escolar, de maneira que se possibilite a articulação da teoria e da prática pedagógica. Destaca-se, nos trabalhos, o papel do superior e da coordenadora do grupo como coformadores, evidenciando a mobilização e o compartilhamento dos saberes docentes com os bolsistas de iniciação à docência na construção dos saberes e conhecimento da docência, bem como na construção da identidade profissional de ser professor.

Com relação aos artigos, a predominância de suas temáticas está relacionada aos relatos de experiência; avaliação das contribuições do PIBID na formação dos bolsistas de iniciação à docência; as relações do programa com a formação inicial e continuada; e, ainda, alguns apresentam as relações do PIBID com as Instituições de Ensino Superior. No entanto, alguns dos artigos discutem as relações do PIBID com o Estágio Curricular, pontuando as aproximações e os distanciamentos que são articulados nesses dois momentos de formação, os quais são distintos, mas estão ligados aos cursos de licenciatura. Percebe-se que a predominância do contexto dos sujeitos nos trabalhos é voltada para um subprojeto específico (um curso), com poucas exceções que utilizam além de uma licenciatura para discutir e analisar seus objetivos e propósitos nos trabalhos. Portanto, o termo PIBID, em nenhum dos trabalhos, apresenta uma aproximação com o descritor auto(trans)formação permanente.

### 2.3 APROXIMAÇÕES COM O DESCRITOR AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE - AS PRODUÇÕES DO GRUPO *DIALOGUS*

A aproximação com o descritor auto(trans)formação permanente origina-se nas vivências e participações nos encontros do Grupo *Dialogus* - Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. O referido tema vem sendo consolidado como epistemologia de pesquisa juntamente com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como uma maneira de propor uma escuta sensível e o diálogo aberto acerca do próprio processo permanente de auto(trans)formação (HENZ, 2015).

No entanto, essa proposta epistemológica e metodológica possui suas raízes nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, articulados com pressupostos da Pesquisa-formação de Josso (2004), com a valorização da dialogicidade, da escuta do outro, da construção da identidade, trabalhando com as trajetórias formativas pessoais e profissionais que geram (re)significação e auto(trans)formação permanente com professores.

Nessa perspectiva, a utilização do termo auto(trans)formação permanente já vem sendo desenvolvida, desde 2007, pelo referido Grupo, na metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, em suas atividades formativas permanentes com professores das redes estaduais e municipais de diversas cidades

do estado do Rio Grande do Sul. Ressalta-se que o grupo possui a publicação de um livro<sup>12</sup>, o qual mostra as experiências e vivências circundadas pelo contexto e cotidiano escolar. Atualmente, o grupo possui onze (11) dissertações defendidas com o uso do descritor “auto(trans)formação permanente”, conforme será apresentado a seguir.

O trabalho de Pereira (2015) buscou a compreensão da medida em que a alfabetização visual é uma possibilidade de auto(trans)formação permanente com professores do ensino fundamental. A metodologia foi organizada na processualidade dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. A autora reconhece que os círculos contribuíram com o reconhecimento da linguagem em seu contexto de uso, da imagem como um meio de linguagem, possuidora de significação, do reconhecimento de recursos de sentido nas imagens e de algumas das implicações da auto(trans)formação permanente, sob a perspectiva humanizadora. Pereira (2015, p. 106), afirma:

Os dados nos permitem afirmar que os Círculos Dialógicos investigativo-formativos deixaram de ser apenas mobilizadores de processos de alfabetização visual e ganharam relevância ao longo do percurso investigativo-formativo como propulsores da auto(trans)formação dos professores que, incentivados, por um ambiente dialógico, de respeito e construção do conhecimento entre pares se apropriaram dos saberes relativos à alfabetização visual e idearam possibilidades de transformação de sua práxis educativa com base nesse novo conhecimento.

Pigatto (2016), em sua dissertação, apropria-se das memórias e vivências acadêmicas de seus sujeitos de pesquisa, com o objetivo de compreender como os professores de uma escola de educação infantil, percebem os vínculos afetivos entre si na educação infantil e na sua auto(trans)formação permanente. O caminho metodológico foi delineado na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e, para produção dos dados, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Por meio destas, emergiram os temas (geradores) para dinamizar os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. A investigação apontou que as professoras destacam a importância de um trabalho em grupo ser significativo tanto para o trabalho pedagógico quanto para o desenvolvimento das crianças, e que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados, refletindo propriamente no trabalho dessas professoras. Segundo a autora:

---

<sup>12</sup> *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores*. Organizadores Celso Ilgo Henz e Joze Medianeira dos santos de Andrade Toniolo. São Leopoldo: Oikos, 2015.

Foi interessante perceber que esse grupo considerou significativo e importante estabelecer vínculos afetivos entre as professoras e que o diálogo e a socialização de suas práticas colaboram para novos processos de auto(trans)formação das participantes da pesquisa e também da pesquisadora (PIGATTO, 2016, p. 125).

A educação infantil também é o contexto da dissertação de Santos (2016), porém seu trabalho foi analisar como as situações-limite e os desafios diários emergem da possibilidade do diálogo escola/família e suas contribuições para a auto(trans)formação permanente das professoras das quatro turmas de educação infantil. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. O segundo momento da produção de dados constituiu-se pela organização de um questionário não estruturado, ou aberto, dado às famílias, a fim de que elas pudessem contar sobre suas vivências no contexto escolar e, assim, socializar conosco suas subjetividades. A partir dele, foram organizadas algumas temáticas de suma importância para constituição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. De acordo com a autora,

Em cada momento vivido compartilhamos os nossos anseios, inseguranças, sonhos possíveis, assim foi possível perceber o envolvimento das coautoras e a busca diária de cada uma delas para aprender a ler seu mundo, ou seja, a escola e suas relações com as famílias. Isso possibilitou movimentos constitutivos tanto das professoras coautoras quanto da pesquisadora mediadora, pois repensamos e reconstruímos, em cada encontro, nossas práticas (SANTOS, 2016, p. 133).

Graciolli (2014) investigou quais as repercussões dos círculos de contação de histórias infantis nos processos de auto(trans)formação permanente das educadoras contadoras no seu ser/fazer pedagógico. Os sujeitos de pesquisa foram quatro educadoras que atendem educandos dos anos iniciais e que atuam em escolas. Os espaços dialógico-reflexivos e as propostas construídas a partir dos encontros no/com o grupo moveram a curiosidade e a prática dessas educadoras, (re)criando atitudes em relação ao ato de contar histórias. Assim, Graciolli (2014, p. 112) afirma:

Nas trocas de experiências vamos constituindo-nos como educadores/as e contadores/as de histórias ou não, e com isso, podemos ampliar ou não a nossa visão de mundo. Quando ampliamos nossa visão de mundo, permite-se buscar momentos de auto(trans)formações específicas, para ter saberes específicos em relação a tornar-se educador/a que também conta histórias para, a partir delas, encantar, resgatar a palavra e trabalhar conhecimentos.

Os estudos voltados para a Educação de Jovens e Adultos - EJA são o foco da dissertação de Freitas (2015). O trabalho propõe compreender como os

educadores (professores) expressam os dizeres sobre seu *quefazer* docente por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, considerando as interfaces entre o ensino médio e a juvenilização na EJA, em vista de uma práxis educativa humanizadora. Metodologicamente, este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso (multicasos), porém também possui características de pesquisa-formação, uma vez que os sujeitos coautores<sup>13</sup> participam ativamente em todas as etapas da pesquisa (FREITAS, 2015). Para a dinâmica dos encontros formativos com os educadores, utilizou-se a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados nos Círculos de Cultura Freireanos em aproximação com a pesquisa-formação. Dos diálogos com os educadores e com os estudantes, emergiram cinco (05) temáticas geradoras de análise e compreensão: os processos auto(trans)formativos do ser educador; o ensino de conteúdos e/ou a aprendizagem; o processo de juvenilização na EJA; o aprender e o desaprender: frustrações e esperanças e o desafio da dialogicidade da amorosidade e da rigorosidade. Nos encontros com os sujeitos da pesquisa, com a dinâmica metodológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a autora constatou seis movimentos: escuta sensível/olhar aguçado; descoberta do inacabamento; emersão das temáticas; diálogos problematizadores; auto(trans)formação e conscientização. A autora destaca a importância de a escola ser o lócus da formação. Ela salienta:

A importância da escola proporcionar momentos de auto(trans)formação permanente em que todos possam refletir sobre as situações-limite e as necessidades do contexto da escola, e dialogar abertamente sobre elas, sem receio de assumirem-se como seres inacabados em constante busca de *ser mais* em todos os aspectos do humano (FREITAS, 2015, p. 161).

Com a mesma modalidade de ensino EJA, Oliveira (2015) contempla, em sua pesquisa, analisar com os educadores, na formação permanente, os desafios de integrar as leituras de mundo dos jovens e adultos nos trabalhos com projetos temáticos, tornando as relações eu-tu mais alegres e participativas. Propondo a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, o autor refere-se que cada educador e educadora foi convidado a “dizer a sua palavra”, sem constrangimento, sem obrigação nenhuma de fala, podendo ir aos poucos se

---

<sup>13</sup> O termo coautor ou coautores é usado pelo Grupo *Dialogus*, pois o entendimento é de que todos os sujeitos inseridos desenvolvem a pesquisa em conjunto. Pela dialogicidade, eles interagem, sem que um sujeito se sobressaia ao outro.

“soltando” e interagindo com o grupo a partir do momento que se sentiu a vontade para isso. Nesse sentido, o autor afirma:

Os educadores reconheceram a necessidade de uma “formação continuada/permanente” que provocasse uma auto(trans)formação dos sujeitos. Nisso, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos tiveram um peso significativo, pois ao ficarem frente a frente, compartilhando nossos problemas diários, as dificuldades de enfrentamento com os educandos, que praticamente para todos eram as mesmas (OLIVEIRA, 2015, p. 104).

A pesquisa de Kaufman (2015) apresenta, em sua modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dessa forma, buscou identificar os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos em cursos de licenciatura, para atuarem na EJA, considerando as especificidades desta modalidade na etapa do ensino médio. A metodologia utilizada foi qualitativa, um estudo de caso, entrevistas e os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, de forma virtual, a partir de temas geradores que emergiram das entrevistas com os acadêmicos. Segundo a autora:

A proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, de forma virtual, inegavelmente, foi um dos principais inéditos viáveis da pesquisa. [...] além de intensificar as formas de comunicação, os círculos virtuais viabilizaram a flexibilidade, a dinamicidade, a espontaneidade e a originalidade na pesquisa (KAUFMAN, 2016, p. 138-139).

Já o estudo de Signor (2016) busca compreender a auto(trans)formação permanente de professores e estudantes pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar com a pedagogia popular possível no seu contexto. Foi necessário, segundo a autora, apreender a auto(trans)formação permanente como articuladora do contexto dos estudantes e do cotidiano do professor; compreender a experiência auto(trans)formativa dos Círculos, como contribuição à formação de professores no contexto de uma escola pública de educação básica, para a construção de uma educação mais significativa e humana para seus sujeitos, e investigar como a auto(trans)formação permanente, entrelaçada à pedagogia popular, pode contribuir com a práxis educativa com um viés de transformações significativas aos estudantes. Ela destaca:

A amplitude da experiência que vivi com a prática do diálogo foi extremamente transformadora, pude perceber a dimensão do que o ser humano é capaz de construir ao abrir-se ao outro e, conseqüentemente, para si, um caminho sem volta, uma vez que o diálogo que transforma nunca mantém os sujeitos iguais dantes. Tanto eu, quanto o grupo, teve nos Círculos novas formas de enxergar a proposta da escola, a concepção de educação, de avaliação, de diálogo, de práxis e de si – ser humano/educador (SIGNOR, 2016, p. 177-178).

A dissertação de Pogliá (2016) buscou compreender quais os saberes e aprendizagens necessários à auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores de forma a reconhecer e assumir a escola como espaço/tempo para essa construção. As formações continuadas às quais os professores são submetidos são descontextualizadas da realidade da escola e longe dos anseios da maioria dos profissionais que nela atuam. A motivação central foi proporcionar momentos de reflexão e auto(trans)formação a partir de encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Assim, a autora (2016, p. 133) afirma:

Através dos Círculos, pudemos atender a maioria dessas problemáticas. Foi proporcionado tempo para discussões e troca de experiências; as principais problemáticas da escola puderam ser discutidas; os sujeitos coautores tornaram-se protagonistas da sua própria formação e manifestaram-se sem interferências; todas as questões levantadas partiram do contexto da escola e principalmente encontraram nas palavras de Freire, um referencial teórico capaz de dirimir suas dúvidas e atender aos seus anseios como professores.

A pesquisa de Carvalho (2015) versa sobre a metodologia de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como dispositivos de formação continuada aos docentes da educação do campo. Segundo a autora, a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e as escritas (auto)biográficas configura-se em espaço de diálogo e de fortalecimento da autonomia e da esperança e na instituição de práticas colaborativas e coletivas, reconhecendo a escola como força transformadora. A autora enfatiza:

Uma formação que aproxime as histórias de vida utilizando as narrativas (auto)biográficas pode promover espaços de reflexão crítica do corpo docente, repensando conceitos e percepções até aqui pensadas e/ou vividas. Oportuniza que cada ser se auto(trans)forme pela capacidade de agir e refletir criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos, libertando-se da condição de dominação e opressão tão bem discutidos por Paulo Freire (CARVALHO, 2016, p. 99).

O trabalho da Silveira (2016) oportunizou com a proposta epistemológica-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, desenvolvida pelo grupo *Dialogus*, espaço de diálogo transformador, de falar e ouvir a palavra dos professores, de “dizer a sua palavra”, que trabalham com o Ensino Médio Noturno da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, em Santa Maria-RS. A experiência dos professores atuantes no ensino noturno da referida escola, possibilitou aos sujeitos envolvidos na pesquisa pensar e discutir a realidade de

maneira crítica, na ação-reflexão-ação da prática educativa, mostrando e colocando a cada um suas angustias e esperanças nos quais constituem-se educadores no ensino noturno em uma escola pública. Nesse contexto, a autora da pesquisa destaca

Nós do Ensino Médio Noturno, de uma escola pública, nos sentimos impelidos aos questionamentos que nos são próprios, da nossa caminhada formativa, para nossa auto(trans)formação. conscientes dos desânimos, das rupturas, das necrófilas condições a que nos sujeitam enquanto escola pública, mas conscientes, deixando as ingenuidades de lado, nos apoderamos de nossas consciências para as possíveis transformações. Hoje estamos unidos para que essa perspectiva se concretize na completude de nossas ações educativas para tornar possível um cenário mais humano em uma escola comprometida, crítica e engajada na busca do *ser mais* dos educadores e dos educandos (SILVEIRA, 2016, p. 104).

Os trabalhos aqui apresentados com o descritor auto(trans)formação permanente apontam algumas evidências. A metodologia usada pelas dissertações são os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e a temática geradora principal é a auto(trans)formação permanente. Os trabalhos são voltados para a educação infantil; o ensino fundamental; a EJA e a educação no campo. Buscam, pelas memórias e vivências acadêmicas, os vínculos afetivos; o diálogo e a socialização das práticas colaboram com os processos de auto(trans)formação permanente; com os trabalhos com projetos temáticos e com os círculos dialógicos virtuais.

A predominância das dissertações apresentadas neste estado do conhecimento mostra que já existe um direcionamento de pesquisas voltadas para a auto(trans)formação permanente, sendo esse um dos pontos que se aproxima deste projeto de pesquisa, bem como a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a qual vem sendo construída e fundamentada pelo grupo *Dialogus*. Então, a tese difere das demais dissertações existentes, no lócus de pesquisa, ou seja, a proposta está voltada para compreender a dinâmica de auto(trans)formação permanente do PIBID do IFFar nos subprojetos de Química e Biologia, os quais estão atrelados aos cursos de licenciaturas da referida instituição, em cada campus; o nível de ensino; a interação educação básica e IES; os encontros presenciais e, além disso, exploram a dinâmicas e desdobramentos da construção da auto(trans)formação permanente entre os pibidianos<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Usa-se o termo “pibidianos” para fazer referência tanto aos docentes quanto aos bolsistas de iniciação inseridos no Pibid de Química e Biologia do IFFar.

## 2.4 OBJETIVOS, PROBLEMA E INSTRUMENTO DE PESQUISA

Desse modo, visando a ampliar as contribuições com as investigações sobre a validade formativa, social e educacional do programa PIBID, objetivou-se, com este trabalho, *compreender como ocorre a dinâmica e possíveis desdobramentos de auto(trans)formação permanente com os professores e licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha nos subprojetos de Química e Biologia, os quais estão vinculados aos cursos de licenciaturas da referida instituição.*

Como objetivos específicos, ressaltam-se:

- identificar como se desenvolvem as ações voltadas aos processos de formação docente do PIBID nos subprojetos de Química e Biologia, os quais estão vinculados aos cursos de licenciaturas da referida instituição;
- compreender como a trajetória de formação influencia na formação docente e no desenvolvimento profissional dos bolsistas do PIBID;
- reconhecer como ocorre a relação do PIBID com a IES e a escola de educação básica;
- reconhecer o PIBID como um espaço de auto(trans)formação permanente docente;
- analisar como se estabelecem as relações auto(trans)formativas entre a escola de educação básica e a instituição de ensino superior, por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID);
- reconhecer os movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos nos encontros com os sujeitos do PIBID dos subprojetos de Química e Biologia do IFFar.

O problema de pesquisa deste estudo busca refletir *como a auto(trans)formação permanente se constitui para coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha nos subprojetos de Química e Biologia, que estão vinculados aos cursos de licenciaturas da referida instituição?*

No entanto, para responder ao problema de pesquisa, utilizou-se os seguintes instrumentos:

- estudo e busca de dados nos documentos institucionais, referentes ao IF Farroupilha: PIBID, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das Licenciaturas;
- conhecimento e estudo da legislação sobre o Programa PIBID e dos cursos de Licenciatura;
- utilização de questionários (A) e (B), encaminhados pelo *google drive* para contextualizar o PIBID do IF Farroupilha e delineamento dos sujeitos e contexto da pesquisa;
- organização e realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Foram realizados encontros presenciais, quatro em cada campus<sup>15</sup>. Com a coordenação institucional foi um encontro. Totalizaram-se 17 encontros com quarenta horas de áudio.
- diário com anotações dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos<sup>16</sup> e registro dos sentidos (gestos, falas e expressões);
- gravação dos diálogos constituídos nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os coautores envolvidos na pesquisa.

Portanto, o foco do projeto abrange um programa institucional com dois subprojetos, sendo desenvolvidos em quatro campus do IFFar. Sabe-se de certas imitações podem ocorrer na pesquisa, por esta ser específica em duas áreas de formação, porém a intenção é contribuir com as discussões e as investigações já existentes acerca do PIBID.

---

<sup>15</sup> Encontra-se detalhado no item 5.7.

<sup>16</sup> Como os círculos não possuem passos específicos e sim movimentos, conforme as discussões forem acontecendo, as temáticas irão emergindo.

### **3 AS TRAJETÓRIAS AUTO(TRANS)FORMATIVAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES E ALUNOS – ALGUMAS REFLEXÕES**

A formação de professores é um tema presente nas produções, nos debates e discussões acadêmicas, reconhecendo o papel central do professor em qualquer processo de mudança no contexto educativo. Desse modo, observou-se a evidência, nessas produções acadêmicas, da necessidade do desenvolvimento de práticas e de experiências que possibilitem aos licenciandos terem contato com o ambiente escolar e disporem de ações que contribuam com a sua formação docente e com o exercício da profissão “professor”.

Nesse sentido, na conjuntura curricular, os aspectos históricos são importantes para reconhecer que a formação foi se institucionalizando e se constituindo como um direito público. Durante a constituição histórica formativa, ocorreram avanços, retrocessos, rupturas e descontinuidades que—tiveram repercussão nos procedimentos essenciais para a formação de professores, ocasionando um campo de ação de disputas políticas e ideológicas. Desse modo, a história da formação de professores é marcada por algumas particularidades centrais, as quais estão apontadas em reflexões, em debates, bem como nas pesquisas já realizadas por Gatti (2010, 2014); Gatti e Nunes (2009); e Imbernón (2010, 2011). Esses estudos envolvem a constituição da formação docente em função do seu contexto histórico, social e cultural. Apontam, também, alguns elementos, como indicativos da conservação e das mudanças ocorridas nos tipos de formação no decorrer da sua constituição formativa.

Refletir sobre formação docente provoca pensar no desenvolvimento da educação e das práticas pedagógicas com propriedade e qualidade. A temática “formação” vem apresentando estudos, discussões e reflexões sobre o seu real objeto de formação docente. Desse modo, para alguns autores, se faz imprescindível compreender a formação do professor associada ao desenvolvimento dos saberes docente e profissional (TARDIF, 2014), o que exige tempo, designação e valorização profissional, bem como a associação de políticas educacionais, ponderando o lócus de trabalho do professor.

Freire (2015a) refere-se à formação permanente da educação, fazendo-se necessária uma reflexão crítica que se (re)faz constantemente *da, na, sobre* a prática, bem como das sujeições que a conjuntura histórico-cultural-social apresenta

sobre os sujeitos, sobre a maneira de agir, pensar e com relação aos valores éticos, políticos e sociais. Desse modo, o contexto teórico da formação, necessita ser conjunto na totalidade *de que fazer*, tanto na parte prática como na fundamentação teórica.

Apreciar e valorizar o cotidiano pedagógico e refletir e discutir a importância que as práticas de ensino apresentam na formação docente pode ser um caminho incentivador para os professores, despertando a necessidade de (re)pensar sobre os suas trajetórias profissionais, a respeito da maneira como percebem, entendem e compreendem a articulação entre as etapas das vivências profissionais em concomitância com as pessoais, a propósito da maneira como se constituíram na sua evolução e no desenvolvimento da profissão docente (NÓVOA, 1996), permitindo que possam construir a identidade de *ser professor* por meio desses conhecimentos, vivências e experiências.

Faz-se necessário à formação docente (re)descobrir seus espaços interativos permeados pela trajetória formativa, com vistas ao encontro, ao desvelamento da identidade pessoal (e profissional) e ao desenvolvimento profissional docente, de maneira crítica, reflexiva, ética, dialógica e afetiva, possibilitando aos professores apropriarem-se dos seus processos de auto(trans)formação e dar-lhes um significado na dimensão das suas histórias de vida pessoal e profissional.

Assim, a formação docente não se restringe ao curso de licenciatura, mais especificamente à formação inicial, ou seja, parte-se do pressuposto de que a trajetória formativa, o contexto histórico, social e cultural, as vivências pessoais como ser humano vão influenciar e contribuir para a construção da identidade docente. O PIBID é um programa interligado com a formação inicial, que apresenta em seus objetivos e finalidades a contribuição para a formação docente. Além de promover a iniciação à docência, objetivo maior do programa, verifica-se que este estimula, incentiva e motiva os pibidianos ao estudo, desenvolvendo a formação cidadã e fortalecendo a permanência dos bolsistas de iniciação à docência nos cursos de licenciatura.

Considerando os professores coordenadores e os supervisores dos subprojetos do PIBID de química e Biologia do IFFar, que atuam nas instituições de ensino superior e nas escolas básicas, oportuniza-se um espaço de publicação das suas experiências didáticas, possibilitando sua legitimação e articulação, um ambiente que favoreça o diálogo, as trocas de experiências, vivências, os

conhecimentos e o desenvolvimento profissional docente, o que só pode contribuir à melhoria da qualidade do ensino e à auto(trans)formação permanente.

Ao longo da história educacional e do seu processo formativo, várias denominações e diversos programas foram surgindo sobre formação de professores. Neste capítulo, pretende-se refletir sobre *a formação docente – um regate histórico; a auto(trans)formação permanente com professores e estudantes – na perspectiva dialógica-problematizadora; os caminhos da formação docente nos Institutos Federais de Educação – a Rede Federal; Uma visão geral da formação docente nas Licenciaturas; e a criação da Licenciatura no Instituto Federal Farroupilha.*

### 3.1 FORMAÇÃO DOCENTE - RESGATE HISTÓRICO

O interesse sobre a temática formação de professores, nos últimos anos, tem ganhado um destaque no campo da investigação entre as diversas pesquisas e estudos educacionais, tanto em nível internacional quanto em nível nacional. No entanto, existem diferentes tendências históricas e políticas sobre a formação de professores. Determinadas abordagens assumem, como referência, uma concepção mais crítica, mais reflexiva, que concebe o professor como profissional do ensino, ao passo que outras são mais tradicionais, com uma visão mais clássica, pautada na racionalidade técnica, ora positivista, ora empirista, que concebe o professor como um técnico, não considerando o saber deste, só o saber científico. Nesse sentido, propõe-se discorrer sobre essas concepções que foram se constituindo ao longo da trajetória de formação de professores.

No século XIX, segundo Saviani (2009), na educação brasileira, emerge dois modelos de formação de professores, os quais buscam resolver a organização da instrução popular. Um dos modelos, a organização, era voltado para os professores das escolas normais<sup>17</sup>, destinado à formação de docentes primários. O outro modelo tinha a preocupação em formar professores para o secundário, com a criação da universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era, comumente, exercido por profissionais liberais ou autodidatas.

O primeiro modelo era destinado à formação de docentes para as “primeiras letras”. Além da parte dos conhecimentos gerais, existia a formação específica na

---

<sup>17</sup> Neste trabalho, serão apontadas algumas reflexões desse modelo, porém não se dará ênfase, pois a formação para as séries iniciais do ensino fundamental não é o foco desta pesquisa.

área respectiva de conhecimentos, neste caso, para as séries iniciais do ensino fundamental e a preparação didática pedagógica, para garantir a formação dos professores. Desse modo, as Escolas Normais, segundo Gatti e Barretto (2009, p. 37), “correspondiam ao nível secundário [da época]. Deve-se lembrar de que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos”. Esse modelo predominou por um tempo, enfraquecendo a formação e direcionando a preocupação para a transmissão de conteúdos, de conhecimentos.

No entanto, com o processo de industrialização no país, surge a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino. O aumento da demanda de professores apareceu como uma consequência natural, surgindo a necessidade de formação de professores para o ensino secundário. Desse modo, no segundo modelo formativo, predominava o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento adequados à disciplina que o professor irá ensinar, resultando, assim, na tradicional designação para formação de professores, o modelo “3+1” (GATTI; BARRETTO, 2009)<sup>18</sup>, com forte desintegração entre as áreas do conteúdo específico e pedagógico. Nesse modelo, a formação eram três anos dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para a formação pedagógico-didática.

Nesse tipo de formação, a parte pedagógica do currículo é oportunizada depois dos conhecimentos específicos, com curta duração e um ensino fragmentado, uma “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2013, p. 369), tratada como um complemento de mínima importância, encarada apenas como uma exigência formal para consentir a obtenção do registro profissional de professor.

Nesse contexto, as propostas formativas, ao longo da constituição histórica, vêm sendo meras reproduções de formações que não visam efetivamente à mudança nas práticas educativas. Essas representações formativas acarretam na ação docente, um ensino de mera transmissão de conhecimentos e técnicas, na maioria das vezes, alienados da realidade do contexto escolar. Um dos fatores que levam a tais circunstâncias é apontado por Imbernón (2009, p. 32-33) como sendo uma “formação baseada num tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas que os leva a assumir um papel de especialista e não de acompanhante”.

---

<sup>18</sup> Sobre as licenciaturas, serão tratadas mais especificamente em outro item neste mesmo capítulo.

Portanto, nestes modelos de treinamento, as propostas formativas são elaboradas por especialistas, assessores ou formadores e, na maioria das vezes, sem considerar a realidade e o contexto do grupo de professores. Neste modelo de formação, os objetivos e metas eram predeterminados, ou seja, “o formador ou administrador na ocasião é quem seleciona as atividades formadoras, supostas como as que deverão ajudar os professores a alcançar resultados esperados” (IMBERNÓN, 2010, p.19). Não havia a participação ou consulta dos interesses a quem está sendo destinado o evento formativo.

Esse modelo formativo de treinamentos possui como um dos objetivos e condicionamentos prioritários apenas a certificação para o professor, assim, suas ações, na maioria das vezes, são exaustivas e sem finalidade formativa, pois não apresenta, muitas vezes, nenhuma finalidade e contribuição para a constituição reflexiva e pedagógica, que venha contribuir com efetivas mudanças no modo de pensar do docente.

A formação de professor necessita ser muito mais que treinamento. Segundo Freire (2001b, p. 227) “*formação é muito mais que training*. Então, a formação dos educadores e a análise sobre ela tem muita importância”(itálico do autor). Mais preocupante ainda, no referido modelo, é a exclusão da “voz” do professor, visto que este não tem o direito à expressão e à opinião na programação formativa. Isso, de certo modo, impossibilita a mudança de propostas de ações, bem como o planejamento das situações de aprendizagens a serem efetivadas em sala de aula, visto que está completamente desvinculado das reais necessidades e interesses tanto dos educadores, quanto, conseqüentemente, dos estudantes e da própria comunidade escolar. Nesse sentido, uma formação descontextualizada, que não considera a realidade de cada professor ou do coletivo, voltando-se à “melhoria da cultura do docente, mas não à mudança e à inovação”.

No entanto, na década de 80, no que tange à formação docente, esse período sofreu influências do pensamento freireano quanto à Pedagogia Progressista Libertadora, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar. Nesse período, evidenciou-se a busca de caminhos de redemocratização do país, vinculando os problemas da formação de professores às dificuldades gerais enfrentadas pela sociedade brasileira. No entanto, na visão de Freitas (2002), há um aspecto significativo nessa década, uma vez que sucede uma ruptura com o pensamento tecnicista que se estabelecia no campo da educação até aquele período.

Nesse viés, alguns professores produziram algumas percepções diferenciadas sobre a formação docente. Sobressaindo, nessa formação, a concepção sócio-histórico-formativa, ou seja, a necessidade de um profissional com formação ampla, com integral propriedade e entendimento da realidade, oportunizando um desenvolvimento da consciência crítica, a qual possibilitasse intervir nas condições da escola, da educação e da sociedade, transformando-as. Esse entendimento de uma formação com caráter emancipador de educação investiu na superação de dicotomias existentes. Entre elas, as relações entre as ideias dos professores e dos especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, no sentido de um avanço da escola, buscando a democratização de seus ambientes, com vistas à construção de novos projetos coletivos. Assim, decorre um avanço na direção de construção de uma nova percepção de profissional da educação, o qual tem tanto a docência quanto o trabalho pedagógico como base para as suas peculiaridades e especificidades.

Entretanto, uma nova época vai chegando, a década de 90, com novos movimentos formativos. Esse período vem marcado pela institucionalização da formação continuada. Esse tipo de formação apresenta como intenção adequar os professores aos tempos atuais, “facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras” (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Assim, há o foco na construção formativa dos professores. Nesse período, destacam-se as concepções de formação docente, por meio de processo permanente e contínuo, levando à melhoria da sua própria ação docente. Precisa-se superar o modelo no qual o professor é concebido e construído como um ‘técnico’, que entende a atividade profissional como essencialmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas (SCHNETZLER, 2004, p. 145).

Desse modo, passa-se a incorporar a ideia de professor-reflexivo (SCHÖN, 1992), no qual o conhecimento prático consiste na *reflexão na ação* e na *reflexão sobre a ação*, uma vez que o professor constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades. Nessa linha de pensamento, faz-se necessário que o professor considere alguns aspectos na sua práxis pedagógica, entre eles, elencaram-se alguns como os tipos de relações interpessoais que são estabelecidos e mediados entre e com os alunos; o entendimento de sua matéria, conhecimentos,

ações instituídas entre o professor e aluno e levando em consideração todo o contexto burocrático que a prática pedagógica exige. Corroborando com a reflexão do envolvimento docente, refletindo sobre/na práxis pedagógica, Tardif (2000, p. 13) afirma:

Se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Nesse sentido, percebe-se que os autores mencionados apontam evidências importantes para a trajetória formativa dos professores, no sentido de assumirem tanto uma postura como uma atitude reflexiva em relação a sua práxis pedagógica, suas maneiras de ensinar e aprender, levando em consideração as condições sociais que o influenciam, o contexto escolar, (re)conhecendo nessa tendência de formação reflexiva, crítica, na/sobre a *práxis* um caminho para melhorar a formação docente.

Porém Sacristán (1999) faz um contraponto, destacando que, em seu entendimento, se faz necessário um distanciamento entre o que vai ser analisado e o sujeito. Ou seja, para o autor, o professor reflete *sobre a ação*, pois, assim, possibilita afastar-se da prática em que atua, permitindo utilizar “toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado” (p. 70).

Entretanto, para (ZEICHNER, 2010), o professor passa a ser um pesquisador das próprias atividades docentes como um “prático reflexivo”. Desse modo, o professor como ‘prático reflexivo’ é aquele que reflete sua própria práxis, suas experiências e vivências como docente e consegue reconhecer que a ação de aprender e ensinar é permanente, ou seja, é inacabada e prolonga-se durante toda a sua trajetória formativa e seu desenvolvimento profissional. Os programas de formação de professores, segundo o autor, não possuem um caráter tecnicista, mas podem preparar os professores, desde sua formação inicial, a compreender que a prática de ensino reflexivo é baseada na *atenção do professor para dentro*, para sua própria prática, *como para fora*, para as condições sociais que permeiam essa prática reflexiva, democrática, emancipatória e que tem um compromisso com a reflexão enquanto prática social.

Nesse viés, a formação de professores no contexto da reflexão de suas práxis pedagógicas e de ensino pode ser considerada uma maneira importante para a docência. O professor ser um pesquisador da sua própria prática pedagógica permite encontrar caminhos para o aprimoramento da práxis e descobrir acertos e erros na sua atuação, possibilitando construir novos caminhos e metodologias para atuação docente. Desse modo, entende-se ser uma oportunidade formativa de modificar e aprimorar suas ideias e atitudes sobre o ensino, sobre as situações de aprendizagem. As mudanças na prática pedagógica possibilitam acontecer se o professor estiver “aberto” e consciente para a (des)construção e (re)construção de concepções. De acordo com Maldaner (2006, p. 30),

O professor/pesquisador que pretendemos seja constituído, em sua formação inicial e em formação continuada, [...], é aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia-a-dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias, tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo. É o professor/pesquisador que vê a avaliação como parte do processo e ponto de partida para as novas tomadas de rumo em seu programa de trabalho.

Assim, reitera-se a importância da pesquisa no ensino, na (re)construção de sua trajetória formativa, como uma maneira de o educador aperfeiçoar sua prática pedagógica na sala de aula. No entanto, a ideia de que a pesquisa necessita ser parte integrante do processo de formação acadêmica dos professores, por conseguinte, se refletirá nas suas situações de ensino-aprendizagem. Considera-se o professor como um pesquisador, sendo um elemento necessário tanto para o aperfeiçoamento e inovação das atividades de sala de aula quanto para o próprio aprendizado continuado do docente. Nas palavras de Freire (2015a, p. 30, nota de rodapé):

Fala-se [...], com insistência, no professor pesquisador [...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Nesse sentido, Freire alertava que as situações do professor e do pesquisador são condições iguais, ou seja, durante a sua constituição de docente, a

pesquisa e a reflexão sobre a prática e que os contextos sociais que condicionam a formação refletem a nova postura com novas ações e atitudes precisam estar interligadas. O professor, ao adquirir uma postura também de pesquisador em sala de aula, no contexto escolar, possui a possibilidade de interagir as atividades da práxis pedagógica com seus educandos. No entanto, o docente necessita tomar cuidado, estar atento em atingir, da melhor maneira possível, seus objetivos, buscando uma ação-reflexão-ação junto aos alunos, sobre os desafios que permeiam o professor e aluno no contexto atual.

Nessa ação-reflexão-ação, a interação e a descoberta pelo conhecimento necessitam ser de uma maneira dinâmica, espiralizada, dialógica, problematizadora e mediada entre os sujeitos. A reflexão na/sobre a práxis pedagógica leva a novas buscas, novas pesquisas, que possibilitam reconstruir socialmente os conceitos, os conhecimentos, sem desconsiderar, contudo, os saberes que estes educandos trazem consigo. Nesse viés, o sujeito, ao tomar consciência de seu inacabamento, torna-se insatisfeito, o que faz com que entre num movimento dialógico, investigativo, de permanente busca do *ser mais*. Dessa maneira, espera-se que, por parte dos alunos, consiga-se despertar e desenvolver o entusiasmo pelos novos conhecimentos e pelas novas descobertas.

A atitude do professor como pesquisador também carece ser ponderada como uma necessidade essencial na produção de conhecimentos pedagógicos. Ou seja, no momento em que o docente reflete sua práxis; escolhe, seleciona e organiza as ações em conjunto com os alunos; propiciando espaço de diálogo para que as experiências sejam compartilhadas, possibilitando, assim, (re)criar novas formas de situações didáticas junto aos seus educandos, para que estes avancem em suas situações de aprendizagens. Nesse sentido, Freire (2015a, p. 134) apresenta e aponta o direcionamento para a formação do professor.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

A formação docente pautada na reflexão crítica sobre a prática, ou seja, uma formação que permita o processo de ação-reflexão-ação permanente, na qual o sujeito desenvolva uma maneira crítica frente à realidade e o contexto inserido, considerando sua natureza histórica, social e cultural. O embate dialético entre ação-

reflexão-ação, presente nessa prática pedagógica, favorece uma mudança da consciência humana da estrutura social e uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. Assim, a práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora. Freire (1991, p. 81) aponta:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

Assim, na perspectiva freireana, a formação permanente corresponde a um tipo de formação capaz de provocar mudanças na educação, mais especificamente na sala de aula, substituindo a educação bancária, que há tempos tem sido praticada nos estabelecimentos escolares, por uma educação problematizadora que forme sujeitos capazes de fazer uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 2011) para, então, transformá-lo. A formação de professores é uma atividade permanente, a qual necessita transpor as ações práticas e formais originadas nas políticas educacionais, bem como estar presente na inserção do cotidiano do exercício profissional e da prática escolar.

A formação permanente é uma maneira de contribuir para uma educação problematizadora que desenvolva sujeitos capazes de fazer uma leitura crítica do mundo, que procure romper com as ideologias opressoras, que contribua também para o rompimento de educação bancária, elitizado, com o ensino linear e fragmentado. A qual prevaleça a autonomia e a responsabilidade do professor sobre o seu trabalho, do aluno com sua aprendizagem, bem como com a sua capacidade de refletir criticamente a realidade na qual está inserido. Como afirma Gadamer (2011, p. 90-92),

la educación consiste en educar-se, es decir, que la responsabilidad de nuestra educación recae sobre nosotros mismos, y no en nuestros padres o en nuestros profesores, quienes apenas pueden ofrecernos una modesta contribución. (...) Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> A educação consiste em educar-nos, isto é, a responsabilidade pela nossa educação reside em nós mesmos e não com nossos pais ou nossos professores, que apenas podem oferecer uma modesta contribuição. (...) Afirmo que a educação é educar-se e que a formação é formar-se (Tradução nossa).

Desse modo, na educação e na formação docente faz-se necessária a (re)construção de ações que visem uma educação problematizadora, respaldada pela formação permanente de educadores e comprometida com a libertação dos educandos, com o diálogo, com a reflexão crítica da realidade. Contribuir para a mudança da realidade educacional do seu contexto e, *quicá*, do país. Desse modo, Nóvoa (1999, p. 26) salienta:

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, como um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Todavia, esta visão de formação com a participação efetiva do professor apresenta um desafio de se pensar numa formação integral, entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica, deixando de ser simplesmente mera capacitação de conhecimentos na forma de treinamento. Nesse viés, as vivências e experiências, durante a formação nas IES, são (re)construídas e (re)organizadas de maneira contínua, prosseguindo em sua vida, considerando a história pessoal e profissional, com vistas ao seu desenvolvimento profissional. Desse modo,

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos que desse processo se beneficiam incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentidos ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita (CUNHA, 2008a, p. 185).

Nessa perspectiva, a formação de professores, como um processo permanente, diferencia-se das demais formações, em função de que busca, através da organização metodológica e das situações problematizadoras, levando em consideração a realidade dos sujeitos, seus saberes de experiência, suas inquietações, a produção de sentidos, curiosidades, questionamentos exigentes e, com seriedade, instigá-los à reflexão crítica e rigorosa e entender esse entre-lugar de auto(trans)formação, com vistas à emancipação de todos.

A compreensão do entre-lugar vem emergida na constituição formativa de cada sujeito, na medida em que cada indivíduo consegue, em sua constituição, indicar e expressar os significados da experiência de (trans)formação que vivenciam,

nos espaços . No entanto, para se constituir em lugar é necessário que se evidencie a legitimidade dessa proposição formativa, que será percebida através de reconhecimento de sua pertinência e validade. O entre-lugar representa o “espaço” de auto(trans)formação permanente docente, no qual possibilita os sujeitos a dialogar, experienciar e articular suas ações incididas das interações sociais e culturais no contexto no qual estão inseridos.

Sendo assim, o PIBID é um entre-lugar que possibilita (re)refletir a docência, a pesquisar, escrever e participar de outros espaços, os quais contribuam para a auto(trans)formação permanente docente. Nesse sentido, considera-se extremamente relevante a realização de pesquisas sobre o processo de formação permanente de professores, uma vez que esta oportuniza a todos que atuam na área de educação uma ação-reflexão-ação sobre sua *práxis* pedagógica (HENZ, 2014a).

Nesse viés, a formação faz-se importante, sendo necessário ser constituída e estimulada a “emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1997, p. 24). Assim sendo, precisa-se de uma reorganização não somente pedagógico-administrativa, mas também que insira ações e/ou programas, os quais visem a qualificar e a melhorar significativamente a formação dos professores em seus próprios locais de trabalho (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2011; NÓVOA, 1997; TARDIF, 2014).

As práticas formativas que visam a considerar e a valorizar o professor como pessoa e como profissional têm como o lócus principal de formação a escola, propiciam o exercício de práticas inovadoras. Sendo assim, Freire (2013), em seus escritos sobre formação permanente, considera que ela coloca o professor e o seu fazer como ponto de partida dos procedimentos formativos e os faz dialogar com outras teorias e áreas do conhecimento pelo movimento da problematização, tendo em vista a qualidade da aprendizagem dos alunos. Entender a formação docente, partindo da importância da reflexão da prática educativa, requer a (re)organização dos espaços educativos, assim como de toda a conjuntura administrativa na qual permeiam as escolas. Segundo Imbernón (2011, p. 58),

o eixo fundamental do currículo de formação de professores é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a prática docente cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social e forma comunitária.

Entretanto, compreende-se que é necessário um conjunto de especialidades referentes à formação permanente, para um avanço no processo formativo, destacando entre elas a necessidade de partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a “colocação em prática e a avaliação do projeto” (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

Sendo assim, existe a possibilidade de instigar os sujeitos, neste caso os professores, a refletirem sobre a sua própria prática docente, “através do diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo” (HENZ; FREITAS 2015, p. 03), de maneira que estes (re)pensem as teorias, as ações, as atitudes, realizando um processo constante de auto(tran)formação pessoal e profissional.

Entretanto, como condições de mudanças na formação permanente, faz-se necessária uma articulação com o desenvolvimento profissional dos educadores, visando a transformações não apenas em noções ou disciplinas, mas num maior “conhecimento subjetivo” (IMBERNÓN, 2009, p. 40). Nesse sentido, a formação necessita estar inserida no contexto escolar, o qual possibilite a reflexão da práxis pedagógica com seus pares, interligada entre os professores e os estudantes, os quais fazem parte da instituição.

Pensar na importância da formação no contexto educacional, tanto formação pessoal quanto profissional e no coletivo dos indivíduos, leva a compreender a necessidade de criação de redes de informação, “comunidades de prática formativas e comunicação entre o professorado” (IMBERNÓN, 2009, p. 39). Sendo assim, não se pode limitar a pensar em formação permanente restrita às situações do presente. Ao contrário, requer novas reflexões e, até mesmo, criarem-se situações que busquem pensar em resultados para o amanhã, ou um futuro próximo.

Quando se reflete sobre o assunto, tem-se que considerar que os frutos almejados no meio educativo escolar estão no futuro, não é no imediato. Sendo assim, para Sacristán (2015, p. 11-12), educar é fazer algo pelo “dia de amanhã”.

A educação é uma atividade que realizamos porque acreditamos na promessa de que o futuro se realizará, o qual esperamos que seja melhor. Uma promessa que nos faz confiar em algo que queremos e não é, mas chegará a sê-lo. Os efeitos das práticas do passado configuram nosso presente; o que fazemos agora será a base do destino dos jovens atuais e das gerações que seguem.

Porém, é importante destacar ainda que o reflexo da formação permanente não é imediato. Nesse sentido, as ações requerem *ser mais* amplas e, ao mesmo tempo, capazes de desenvolver um “papel mais ativo do professor no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta com a comunidade que envolve a escola” (IMBERNÓN, 2011, p. 43). Dessa forma, a formação permanente permite ao professor pensar em práticas pedagógicas amplas, diversificadas, inovadoras e aliadas à tecnologia.

Portanto, o futuro da educação dependerá de como se responderá às mudanças originadas da inovação e do desenvolvimento das tecnologias de informação existentes dentro e fora das escolas, mas que circundam o ambiente escolar, levadas pelos sujeitos ali inseridos. Portanto, torna-se necessário (re)conhecer e, até mesmo, estudar, programar e planejar, em conjunto, como e quais dessas mudanças deveriam ser introduzidas e potencializadas dentro das instituições (SACRISTÁN, 2015, p. 17).

Percebe-se que avanços já aconteceram, mas que ainda estão distantes de uma auto(trans)formação permanente que busque vir ao encontro das necessidades de cada contexto e que não esteja desvinculada da profissionalização, ou seja, em que auto(trans)formação e profissão docente estejam interligadas. Com esse enfoque de *formação*, propõem-se (re)pensar os *que-fazer*es docentes, partindo de suas trajetórias formativas pessoal e profissional, com vistas à auto(trans)formação permanente com professores atrelada à profissão docente e, mais precisamente, ao trabalho efetivo de professor no/com o lócus escolar. A seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre a auto(trans)formação permanente com professores.

### 3.2 A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA-PROBLEMATIZADORA

Ao dar-se início às reflexões sobre a auto(trans)formação permanente com professores, temática desta pesquisa, é preciso buscar, antes, os termos que dão a origem à nomenclatura: *auto*; *trans*; *formação*; *permanente*; *professores* e deles apropriar-se. Buscou-se apropriar dos termos no dicionário epistemológico da língua portuguesa (CUNHA, 2010). Inicia-se com o conceito de *auto*, que é um elemento de composição, cuja origem vem do grego, auto-, de **autós** com o significado ‘de si

mesmo, por si mesmo, espontaneamente’ (p. 70). O termo *trans-* é um prefixo, sua origem vem do latim, derivado da preposição **trans**, a qual tem o sentido de ‘através de, para além de’ (p. 644). Já o conceito de *formação* é bastante amplo e pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, dependendo da área que o toma como objeto de estudo. Sua origem vem de **forma**, um substantivo feminino que traz como significado o “modo sob o qual uma coisa existe e se manifesta”, “configuração, feitio, feição exterior”. A origem dos termos está no latim<sup>20</sup>, no qual **forma** é “molde”, **formação** de ‘dĕformītās’ e **formador** surge da palavra ‘formătĭō’ (p. 298). O termo *permanente* origina-se, segundo o autor, do latim ‘permanescere’, incoativo de ‘permānĕre’, com o sentido de ‘demora, estada’ (p. 490). O termo *professor*, do latim **professor-ōris**, possui o significado de ‘reconhecer publicamente’, ‘adotar’ (p. 523).

Portanto, o termo auto(trans)formação permanente, em sua significação epistemológica, têm suas origens já em alguns séculos e mostra um sentido/significado além de “formar”, o qual considera-se um termo “forte” para o meio educacional escolar. Nesse sentido, o termo auto(trans)formação permanente vem sendo estudado pelos integrantes do Grupo *Dialogus* e é a base do trabalho problematizador, dialógico e progressista. Segundo Henz (2015, p. 23), “o companheiro desta práxis epistemológico-política e auto(trans)formativa é o diálogo problematizador e amoroso”. A auto(trans)formação permanente de docentes é mediada pela dialogicidade, com a intenção de ações inovadoras, coletivas e éticas, considerando o lócus, o ambiente escolar. Nesse sentido, a auto(trans)formação é uma (re)construção humana, histórica, social, na qual as vivências ao longo da vida, quer sejam pessoais ou profissionais, estão imbricadas nesse contexto formativo, com vistas a uma práxis pedagógica humanizadora, emancipadora e libertadora.

Sendo assim, dá-se início à reflexão, fundamentando a formação permanente, temática discutida por Freire. Na sequência, propõe-se provocar, refletir e pensar sobre: quem, como e de qual maneira as práticas educativas desenvolvidas pelos pibidianos estão permeadas, inseridas e, até mesmo, como vem contribuindo para a consolidação e fortalecimento da auto(trans)formação permanente com professores nas instituições de ensino.

---

<sup>20</sup> O período do surgimento das palavras fica entre o século XIV e XVII.

A formação de professores é um assunto vastamente discutido e refletido por Freire (1987, 2015a). A constituição a respeito desse tema procedeu, ao mesmo tempo, do entusiasmo criador e inspirador da sua prática pedagógica, com os diálogos que manteve com docentes nas suas andarilhagens pelo mundo e de suas convicções sobre a importância da formação na ação de ensinar e aprender.

Nos escritos freireanos, vai sendo elaborada e (re)construída a concepção do *saber fazer* (FREIRE, 1987, 2015a), evidenciando os fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, estabelecendo relações com a concepção da práxis docente, relacionando-os ao ensinar e aprender numa interação com a formação dos professores. Ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2015a, p. 25).

A formação permanente fundamentada em Freire (1987, 2015a) tem como característica principal o trabalho coletivo, em que o diálogo se pronuncia como parte fundamental para estabelecer as relações entre os sujeitos e a problematização como essência ativa do saber e da constituição processual crítica. No entanto, faz-se necessário desenvolver a dialogicidade, pois “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

Nesse sentido de realidade inacabada em (trans)formação, a formação permanente pressupõe que os pibidianos (formador e formando) entendam-se como sujeitos inconclusos em constante evolução e aperfeiçoamento, sendo essa uma necessidade humana que (re)conduz o indivíduo de maneira curiosa e crítica ao buscar o conhecimento de si e do mundo.

Diante das novas posturas de pensamento anteriormente mencionadas, vêm surgindo e criando força um novo formato de programa para a formação docente. Surge um panorama que assinala um imperativo urgente de pensar e fomentar estratégias, para que a formação ocorra dentro da profissão, o que se entende como “auto(trans)formação” (HENZ, 2014a, 2015). Nessa perspectiva, visualiza-se a necessidade de programas de desenvolvimento profissional docente, articulados às instituições de ensino, para que se possa desenvolver um trabalho coletivo, reconstruindo os espaços acadêmicos de uma maneira direcionada, envolta no contexto histórico e cultural dos sujeitos em formação.

Nesse sentido, é imprescindível pensar em uma auto(trans)formação que esteja ao alcance de todos e digna de melhoria na qualidade de ensino para a educação em geral, e, em especial, às classes populares. Logo, formação docente, segundo Garcia (1999), pode ser compreendida como processos “[...] que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições, para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (p. 26). Esse objeto que fundamenta a “formação docente” tem sido aceito por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do estudante.

Assim, a formação de professores, neste contexto de auto(trans)formação ligada à profissão<sup>21</sup>, leva ao desenvolvimento de uma “nova” configuração, ou seja, a profissionalidade<sup>22</sup> docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1997, p. 24). Provocando, na formação, o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente<sup>23</sup> (Idem, p. 27).

Dessa forma, associar a auto(trans)formação permanente ao desenvolvimento profissional docente, no contexto em que os sujeitos estão inseridos, importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educacionais (NÓVOA, 1997, p. 27).

Assim, surge a necessidade de percepção de que o desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional (NÓVOA, 1997), do educador aconteça no decorrer dos diferentes períodos da sua história, ou melhor, desde a formação inicial, prolongando-se ao decorrer da sua profissionalização. Entretanto, deseja-se que o

---

<sup>21</sup> Na acepção sociologicamente mais densa do termo, profissão é uma comunidade organizada de pessoas com saberes muito especializados e valores mais elevados aplicados à satisfação de direitos humanos e necessidades fundamentais dos indivíduos e das sociedades, com um sentido de serviço superior ao seu legítimo interesse econômico (MONTEIRO, 2015, p. 286).

<sup>22</sup> Designa o perfil de uma profissão, tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais. (Idem).

<sup>23</sup> A profissão docente não tem estatuto de autorregulação profissional na maioria dos países do mundo, por várias razões. Para examinar a possibilidade e benefícios da sua autorregulação, importa começar por examinar a sua identidade (Ibidem).

professor modifique suas ações, pois são necessárias mudanças na cultura escolar, que incluam a consolidação de práticas educativas com inovação e uma gestão democrática participante nas atividades e nas ações, com *esperança* de melhorar o ensino e a educação.

Desse modo, a auto(trans)formação docente e o desenvolvimento profissional devem contribuir com o papel do educador e da educadora, dentre os quais está o de cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo na desgraça ou no desespero (STRECK, 2010, p. 161), ou seja, a esperança, como necessidade ontológica, precisa da prática para se tornar concretude histórica (FREIRE, 2014, p. 15).

Entretanto, o desenvolvimento profissional docente pressupõe um enfoque de formação dos professores que valoriza seu caráter contextual, organizativo e orientado para o trabalho (GARCIA, 1999, p. 154)<sup>24</sup>. O desenvolvimento profissional docente implica uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e guiados para a transformação, como um princípio de indagação-reflexão. Ou seja, “a indagação reflexiva analisa as causas e as consequências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula” (GARCIA, 1992, p. 55).

Ao se pensar em propostas que venham ao encontro de uma real auto(trans)formação docente, visualizou-se que, no contexto educacional, está-se, ainda, aquém de como organizar e fomentar ações nesse sentido. Encontrou-se uma conjuntura de acontecimentos em que entrava todo o planejamento, que envolve desde a parte organizativa e administrativa da escola até as condições de trabalho dos próprios professores, entre elas: jornada de trabalho, horário compatível para a realização de atividades formativas, valorização salarial e uma política educacional que possibilite e fomente o custeio para a realização periodicamente e sistematicamente dos encontros auto(trans)formativos (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2011).

Nesse contexto, a auto(trans)formação docente não deve ser vista de maneira isolada, e precisa aproximar-se da realidade escolar, de suas problemáticas, permitindo que se trabalhe articuladamente com a própria comunidade e com as Instituições de Ensino Superior, permitindo, por meio de programas e de políticas formativas, que esse processo aconteça no próprio ambiente de trabalho

---

<sup>24</sup> Tradução nossa.

A abrangência do termo “formação docente” não está restrita à formação acadêmica, ou seja, como discente do Curso de Licenciatura<sup>25</sup>. Nesse viés, acredita-se que o diálogo entre profissionais já atuantes nas instituições educativas e entre os acadêmicos em formação nos cursos de licenciatura provoca e possibilita maiores discussões nos processos de auot(trans)formação permanente de professores (HENZ, 2014a, p. 49).

### 3.3 OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO – A REDE FEDERAL

A rede federal de educação profissional teve seu início delineado no ano de 1909, originado pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, por meio do qual foram criadas dezenove *Escolas de Aprendizizes Artífices*, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Essas escolas deram “origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETs<sup>26</sup>” (MANFREDI, 2002, p. 85). No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais (DOMINIK, 2017, p. 26), mudança que pouco modificou os objetivos das instituições anteriores.

A partir de 1942, com a Reforma Capanema, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, em substituição aos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, oportunizando aos alunos ingressarem no Ensino Superior na área de formação. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas na categoria de autarquias com a denominação de Escolas Técnicas Federais, incidindo uma autonomia tanto na parte didática da escola como na administrativa.

Em 1977, a Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação (CFE), constituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e definindo que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o

---

<sup>25</sup> Aqui será mais usado o Curso de Licenciatura em virtude de que a pesquisa está direcionada a este tipo de formação.

<sup>26</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET.

Esquema I foi admitido, mas apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura.

Os Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II apresentavam suas particularidades: o primeiro tinha o objetivo de possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior; o segundo trazia essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico. Ou seja, no Esquema I, permitia-se que qualquer profissional formado em nível superior pudesse obter sua formação pedagógica, cursando as disciplinas pedagógicas exigidas para as licenciaturas. Então, o profissional possuía autorização para lecionar no ensino de 2º grau. No Esquema II, qualquer profissional formado em nível médio técnico, que cursasse, além das disciplinas pedagógicas, as disciplinas de conteúdos específicos relativos à área de seu diploma de segundo grau, passava a fazer jus aos direitos dos licenciados.

De acordo com Simão (2004), existia falta de professores para as disciplinas no campo da educação profissional, principalmente na denominada área secundária (indústria), o que justificou a necessidade da implantação dos Esquemas I e II. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na ação docente eram fragilizadas.

No ano de 1978, devido ao crescimento e à evolução das Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, estas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo o CEFET. Nesse ano, as atividades referentes à formação docente foram iniciadas e se restringiram, de acordo com o art. 2º da Lei 6545/78, a ofertar cursos “de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogo” (BRASIL, 1978).

Nos anos 90, à medida que outras Escolas Técnicas Federais foram se transformando em CEFET, a prerrogativa para ministrar cursos de formação de professores foi se expandindo. Em 1993, com a inclusão da Escola Técnica Federal da Bahia, alterada para CEFET, o artigo passou por uma nova redação, ou seja, “de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (BRASIL, 1993, art. 3º). Assim, os CEFET atuavam na formação de professores para a Educação Profissional, sem considerar a Educação Básica.

No final de 1994, segundo Dominik (2017, p. 29), foi criado o “Sistema Nacional de Educação Tecnológica, possibilitando a transformação gradual das demais Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica”. Com essas configurações, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua organização, estrutura e espaço, ao longo da história da educação nacional. Em novembro de 1997, o Decreto nº 2.406 autorizou os CEFET a “ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica” (BRASIL, 1997, art. 4º, inciso VI), expandindo a probabilidade de atuação dos CEFET na formação docente para a área de Ciências Naturais.

Entretanto, em 2000, por meio do Decreto nº 3.462, é conferida autonomia aos novos CEFET para instituir cursos de formação de professores, para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Desse modo, esses estabelecimentos de ensino passaram a implantar cursos de licenciatura, porém, de acordo com Bonfim (2003), em condições diferentes das universidades, porque não tinham quadros suficientes preparados para o ensino superior, nem a respectiva carreira. Segundo a autora, a formação era pautada na racionalidade hegemônica sem acervo bibliográfico e laboratórios específicos, além do descumprimento, por parte do Ministério da Educação (MEC), do compromisso de apoiar técnica e financeiramente a implantação. O resultado disso foi a redução do financiamento de curso, do tempo e da carga horária, em relação às demais licenciaturas tradicionais e com pouca articulação com as redes estaduais e municipais. Essas comprovações se respaldam em Gatti e Barreto (2009), quando estas discutem que, no momento em que a formação inicial se torna indispensável ao exercício da profissão docente, se deparam com um panorama em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

No entanto, a partir de 2003, houve melhoria no cenário da formação dos docentes do CEFET, com a ampliação de cursos e do quadro docente e melhora na infraestrutura, porém houve pouca articulação entre as instituições na direção de buscar uma identidade para as licenciaturas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPT (BOMFIM, 2003). Além disso, na definição por esta identidade formativa, nos cursos de Licenciatura, sobrevém à criação e à

(re)definição dos Institutos Federais, nas quais é estabelecida uma nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica.

Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, origina-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a maioria dos CEFET são transformados em Institutos Federais. A RFEPT ficou assim constituída:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Conforme o sítio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), são trinta e oito Institutos Federais presentes em todos estados, proporcionando cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede também é constituída por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que igualmente oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, vinte e cinco escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Porém, faz-se necessário destacar que os Institutos Federais apresentam uma organização de ensino diferenciada das Universidades, ou de outros centros de educação. Sua trajetória formativa está relacionada à educação profissional, apresentando uma variedade de níveis e modalidades de cursos ofertados e um plano de carreira diferente da Universidade. Os docentes, nos IFs, atuam concomitantemente na Educação Básica, na técnica e na tecnológica. Os cursos de Licenciatura oferecidos pela instituição revelam uma estrutura organizacional diferenciada das outras, bem como uma proposta de formação fundamentada no currículo Integrado.

### 3.4 UMA VISÃO GERAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS

O foco deste estudo volta-se para os Cursos de Licenciaturas, nos quais as Instituições de Ensino Superior são as responsáveis e, portanto, as que devem ser o ponto inicial para as mudanças e as melhorias no programa de formação de docentes. Passou-se por um longo período formativo, no qual os Cursos de Licenciatura eram predominados pelo modelo histórico “3+1”; ou seja, três anos

eram de disciplinas comuns, tanto para os cursos de bacharelado quanto para a licenciatura, sendo que, o que os diferenciava, era um ano a mais para complementação com disciplinas de conteúdo pedagógico (GATTI, 2009; SAVIANI, 2009; CUNHA, 2010b).

Neste modelo de formação (3+1), conhecido como racionalidade técnica (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2013; CUNHA, 2010b), o professor era visto como um mero técnico que se utilizava apenas de regras e normas para a transmissão de conteúdos. Assim, a formação em nível superior, de acordo com a história, apresentou o “campo disciplinar como matriz e a estrutura desse conhecimento prevaleceram na organização de seus currículos e nos aspectos da docência” (CUNHA, 2010b, p. 71).

No período do regime militar no governo do país, ocorreu uma ruptura na tradicional estrutura da universidade brasileira. Movidos pela influência norte-americana, os governantes fizeram intensas intervenções na educação superior, criando a estrutura departamental e a matrícula por disciplina, que diluía as turmas e, com elas, a condição de organização das bases estudantis, a União Nacional dos Estudantes e a desmobilização sindical em todos os níveis. Isso favoreceu, num contexto de vigilância e até de violência, um silenciamento das reflexões críticas tão próprias da universidade (CUNHA, 2010, 2012). Para Cunha (2012, p. 25),

Paradoxalmente, o pensamento divergente – tão necessário à pesquisa e à produção do conhecimento – foi fortemente contido e vigiado. A racionalidade técnica foi recuperada como única forma epistemológica legítima. E uma forte dicotomia entre as ciências exatas e da natureza e as ciências sócias foi estimulada. Aliás, estas foram objeto da maior perseguição acadêmica, com muitos dos seus profissionais exilados ou expurgados da docência universitária (p. 25).

Com a Lei 5.540 de 1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, foram criadas as Faculdades de Educação. Assim, devido ao sistema político vigente no país e o próprio intuito da despolitização da educação, as “Faculdades de Educação foram marcadas como lugares de formação de recursos humanos numa perspectiva tecnicista, adotando a neutralidade da educação e a lógica instrumental como base do conhecimento pedagógico” (CUNHA, 2010b, p. 71-72).

A reforma da educação básica e a extinção das escolas normais bem como a formação por elas desenvolvida – a habilitação do ensino de segundo grau denominado Magistério – aconteceu no Brasil com a implantação da Lei nº 5.692/71.

Com isso, a rede de ensino aumentava e o número de professores não era suficiente para o atendimento da demanda dos estabelecimentos de ensino. Além disso, a expansão da oferta de classes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries indicava uma necessidade de suprir a falta de professores formados em cursos de licenciaturas, bem como mantinha em vigor os esquemas emergenciais de habilitação ao magistério, os chamados Esquemas I e II, respectivamente, para 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e para 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (GATTI; BARRETO, 2009, p. 39).

Com a aprovação da Lei 7.044/82, em 1982, altera-se o artigo 30 da Lei nº 5.692/71, a qual mantém a formação com a Habilitação Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Assim, iniciam-se os cursos de licenciatura curta<sup>27</sup> e os de licenciatura plena<sup>28</sup> em nível superior. Entretanto, a licenciatura curta foi extinta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no final dos anos 90 (GATTI; BARRETO, 2009, p. 41).

Quanto às licenciaturas em geral, resoluções do então Conselho Federal de Educação estipulavam o currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definindo as disciplinas obrigatórias. A estrutura curricular desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso.

Portanto, nessas modalidades de formação, os ajustes realizados na legislação eram fragmentados e, por isso, foram fortemente questionados, demonstrando historicamente seu esgotamento.

[...] O aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade de ensino do país (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 43).

Sendo assim, a Lei nº 9.394/96 estabeleceu que a formação dos docentes da educação básica, em nível superior, deveria acontecer em um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação, pois, nessa época, um representativo número de professores das séries iniciais do ensino fundamental possuía apenas o magistério (GATTI; BARRETO, 2009). Entretanto, a Lei das Diretrizes e Bases Nacionais - LDBEN/96 reconheceu diferentes tipos de

---

<sup>27</sup> Licenciatura curta para atuar de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, mas também de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries.

<sup>28</sup> Licenciatura plena para atuar no ensino de 2<sup>o</sup> Grau.

educação superior, incluindo opções acadêmicas centradas na missão do ensino e quebrando a tríade da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, definida constitucionalmente em 1988 (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 76; CUNHA, 2012, p. 19). Segundo Cunha (2012, p. 27),

Para as universidades, porém, criou-se um impacto. Era preciso aprofundar a compreensão da relação entre ensino, pesquisa e extensão para cumprir com a definição constitucional. [...] Entretanto pouco se investiu na discussão do termo indissociabilidade como um estruturante dessa relação. Na maior parte das vezes, essas ações acontecem em paralelo sem uma ligação mais intrínseca entre elas. Percebe-se certa naturalização conceitual que dispensa empenhos reflexivos que explicitem esse fenômeno com maior evidência.

As últimas décadas têm sido marcadas por discussões sobre a natureza tanto da relação ensino, pesquisa e extensão como da formação dos professores, buscando direcionamentos que orientam propostas de formação que caracterizem e proporcionem uma identidade às especificidades dos cursos. Porém, o histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores permite avaliar que este modelo formativo petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX e que mostrou dificuldades de inovar (GATTI, 2013-2014, p. 39). De acordo com esses mesmos autores,

Ainda que em diferentes momentos históricos os professores tenham desempenhado importante papel na reconfiguração do currículo da educação básica, a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes.

Contudo, há necessidade de outras modalidades que visem a mudanças na formação inicial de professores; faz-se necessário, principalmente, políticas educacionais coesas e interligadas tanto na condição de executivos e legisladores quanto no embasamento em pesquisas para a tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social. Ficam ainda associados às possibilidades criativas das instituições e pessoas que promovem essa formação (GATTI, 2013-2014, p. 36).

Portanto, os Cursos de Licenciaturas necessitam contribuir e contextualizar suas práticas educativas em busca de orientar e direcionar seus licenciandos aos desafios da realidade concreta dos sujeitos com os quais as práxis educativas se

desenvolvem ou irão se desenvolver, bem como o enfrentamento da valorização da docência enquanto profissão. Segundo Gatti (2013, p. 156),

A valorização da docência está na dependência da valorização da educação básica como um todo, valorização que está assentada na construção de uma nova realidade no interior das escolas públicas, um valor que só virá quando nessas escolas houver outras condições de ambiência e trabalho.

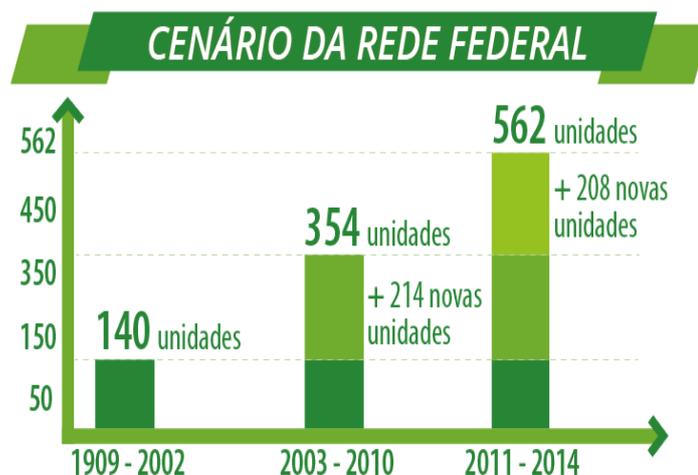
Nesse sentido, a auto(trans)formação permanente deve ter um significado de investigação, buscando novos caminhos e propostas de ações que permitam a renovação dos currículos, dos programas e dos métodos e contribuam com a valorização da docência, enquanto profissão. Assim, faz-se necessário uma renovação da instituição educativa. De acordo com Imbernón, (2011, p. 12), “esta nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos”.

Porém, é importante ressaltar que o envolvimento efetivo dos professores na construção de projetos pedagógicos, propostas de ações ou programas formativos é primordial, uma vez que é necessária a articulação entre os Departamentos de Ensino ou Direções e Coordenação de Ensino da própria Instituição Superior, assim como é importante a integração destes com a Educação Básica.

### 3.5 A CRIAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Com a expansão do Centro Federal de Educação Tecnológica em todo o país em dezembro de 2008, muitos desses "Centros" foram suprimidos e passaram a compor a rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, os quais fazem parte das políticas de ampliação da educação superior, em especial das políticas voltadas para a formação de professores. A expansão da Rede Federal de Ensino teve um acréscimo significativo no período de 2011 a 2014, conforme os dados registrados na página do Ministério de Educação e Cultura – Rede Federal.

Gráfico 1 – Dados da expansão da Rede Federal de Ensino



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

Segundo a Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, a prerrogativa de que os Institutos Federais devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Prosseguindo, no art. 8º da mesma Lei, foi publicado que todos os IFs devem garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores (idem), especialmente para as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática.

A insuficiência de professores para as referidas disciplinas é uma das justificativas para a ação do governo federal criar e demonstrar que há um foco para as licenciaturas dentro dos IFs. São 38 (trinta e oito) Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos da Educação Básica (técnicos de nível médio para estudantes em idade regular; técnico de nível médio voltado para jovens e adultos), além de cursos de nível superior (tecnológicos, de graduação e de pós-graduação).

Considera-se um “passo” importante na busca de ações que contribuam para solucionar ou amenizar a falta de professores nas referidas disciplinas. Porém, é necessário prever que, com a implantação dos Cursos de Licenciatura, gerou-se, e ainda continua acontecendo, uma tensão de identidade. Os referidos estabelecimentos de ensino, em uma grande maioria, deixam de ser escolas

técnicas, voltadas para uma determinada área, e passam a abranger uma variedade de cursos formativos, nos quais os professores atuam nas diferentes modalidades.

A organização dos IFs é diferente da de uma universidade. O professor é docente desde a Educação Básica até o Ensino Superior e/ou, quando existem, nos Cursos de Pós Graduação. Acredita-se que é um desafio muito grande para cada docente exercer a sua profissão nessa diversidade. Desafio este que pode motivar uma crise de identidade de tais instituições. A experiência formativa dessas instituições está diretamente ligada às suas raízes históricas e culturais na formação técnica. As atividades e procedimentos referentes à “formação” de professores são atuais, estão presentes a curto espaço de tempo e não abrangem todas as instituições. Assim, nesse contexto pedagógico diversificado, pergunta-se: como gerir e organizar tanto a estrutura administrativa quanto, e, principalmente, a pedagógica para atender com qualidade todo esse “multissistema educacional”?

A experiência e o conhecimento que se tem sobre os IFs remetem a pensar sobre as implicações e o envolvimento no trabalho docente que esta instituição apresenta. Sendo assim, elencaram-se três situações que provocam inquietações: (1) a primeira se refere à organização da instituição nas diferentes modalidades formativas, para que o docente possa gerir, administrar e organizar tempo e espaço, de forma que permita estar inserido tanto nas atividades auto(trans)formativas diversificadas quanto para atuar e ministrar aulas em todos os níveis e modalidades de ensino; (2) a segunda é sobre como acontece todo o envolvimento com os projetos educativos, conhecer a realidade, o contexto no qual cada modalidade está constituída e propiciar currículos em cada modalidade de ensino que devem ser organizados e praticados de forma integrada, no mínimo entre seus eixos; (3) e a terceira está voltada para as diferentes faixas etárias e níveis de ensino que estão presentes nessas instituições de ensino, as quais são muito diferenciadas.

A organização curricular dos Institutos Federais requer a busca por metodologias que melhor se aproximem de cada nível e modalidade de ensino, estabelecendo a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nessa perspectiva, cada uma dessas atividades (ensino, pesquisa e extensão), mesmo que possa ser realizada em tempos e espaços distintos, tem um eixo fundamental: constituir a função social da instituição de democratizar o saber e contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária (Lei nº 11.892, artigo 6º).

Com a criação dos IFs, dá-se um novo lócus de formação docente. Pode-se considerar que esse ambiente apresenta pouca tradição no campo de formação inicial, pois sua constituição histórica está relacionada à formação técnica. No entanto, os debates e estudos sobre essa temática formativa existem no âmbito geral dos modelos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e também para os IFs. Conforme Gatti, Barreto e André (2011), mostram vários problemas na consecução de propósitos formativos dos professores, entre os principais, a articulação da teoria e prática, situação que persiste.

No tocante à carência de professores na rede pública da educação básica, especificamente nas áreas de exatas, além da criação das licenciaturas nos IFs, com a finalidade de contribuir para a qualificação da formação docente, surge, em 2007, em âmbito nacional, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Nesse contexto, o programa incentiva valorização e a elevação da qualidade da formação inicial da carreira docente, buscando, por meio de ações, minimizar a evasão dos profissionais docentes. Desse modo, os IFs também começam a integrar e interagir com o programa PIBID.

O próximo capítulo propõe algumas reflexões sobre a criação do PIBID em nível nacional, bem como resgata o contexto de criação no IFFar, essencialmente, para os subprojetos de Química e de Biologia, foco deste trabalho.



#### **4 A CRIAÇÃO DO PROGRAMA PIBID/CAPES – UM POUCO DA HISTÓRIA**

A aproximação dos cursos de Licenciatura com as IES e escolas de Educação Básica vem sendo realizada por meio de alguns projetos pontuais desde a década de 80 (FREITAS, 2014). Nesse sentido, o Ministério de Educação tem procurado criar opções, alternativas, projetos e programas para organização de ações diversas, com vistas a diminuir a carência de professores na educação básica.

Então, em 2007, surge o programa PIBID, criado pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, atualmente normatizado pela Portaria 096/2013. Sua origem é resultante de uma ação conjunta do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a intenção de fomentar programas de iniciação à docência de alunos de instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil.

Em seu primeiro edital, no ano de 2007, poderiam apresentar propostas de projetos de iniciação à docência, as instituições federais de ensino superior e os centros federais de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura de Matemática, Física, Biologia e Química. No entanto, a partir do edital de 2010, o Programa passa a contemplar os demais cursos de Licenciatura. Atualmente, a definição dos níveis e áreas a serem atendidos cabe às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (DEB, 2013, p. 27).

O PIBID é um programa acompanhado pela CAPES, e a manutenção dos projetos institucionais tem como base os relatórios apresentados com as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados. Com o edital de 2013, o programa passou a atender, também, os licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, que estudam em IES privadas (DEB, 2013, p. 28).

O programa PIBID possui sua fundamentação teórica orientada em princípios pedagógicos que possibilitem aos sujeitos o envolvimento com a formação dos professores e com atividades na escola de Educação Básica. Os princípios norteadores do referido programa foram embasados na formação e no

desenvolvimento profissional de professores (NÓVOA, 2009a). Destaca-se, a seguir, os princípios que permeiam os projetos do PIBID/CAPES:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola, à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (DEB, 2013, p. 30).

O PIBID/CAPES possui como finalidade a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, nas escolas de Educação Básica públicas, desde o início de sua formação acadêmica, para que estes desenvolvam práticas de iniciação à docência, “contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, Portaria 096/2013, art. 2º).

Os objetivos do PIBID propõem o incentivo à formação docente e a aproximação entre as instituições de nível superior quanto à Educação Básica, visando a contribuir na valorização do magistério. Assim, procuram elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura, inserindo os licenciandos no dia-a-dia das escolas da rede pública, bem como oportunizando a eles participarem e criarem experiências inovadoras e com caráter interdisciplinar, que busquem a melhoria nos problemas reconhecidos em situações de ensino e aprendizagem.

Portanto, espera-se que ocorra a mobilização dos professores das escolas públicas da Educação Básica, como cofomadores dos futuros docentes, para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, Portaria 096/2013, art. 4º). Destacam-se algumas respostas do questionário A, referentes à participação e ao acompanhamento do cofomador no PIBID.

É possível acompanhar os licenciandos na formação. Percebemos como o aluno participante do programa passa a se empenhar mais em sua formação. Esse processo é interessante e merece uma compreensão mais aprofundada. O projeto envolve discentes e docentes e faz repensar

constantemente a prática docente. Desafio constante. A cada dia vê-se o crescimento do bolsista em sua formação e criam-se expectativas, ao passar dos dias, para ver o professor atualizado, cheio de ideias novas trazendo para dentro da escola (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO A).

Nas respostas do questionário, percebe-se que os professores coformadores são sujeitos comprometidos com os propósitos do programa e com o compromisso profissional docente, visto que estes avaliam as atividades do projeto e o envolvimento dos bolsistas e refletem sobre elas junto aos licenciandos. Como afirma Freire (2015a, p. 52),

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Desse modo, o papel do professor da Educação Básica, como coformador, é fundamental para o bolsista de iniciação à docência, pois possibilita ao licenciando desenvolver, vivenciar e participar das práticas educacionais do processo de ensino-aprendizagem, que contribuem para a formação dele como docente em formação, acompanhado pelos professores com experiência na docência.

O programa concede bolsas de estudo aos alunos de licenciatura, aos professores supervisores, que devem estar em efetivo exercício na escola pública parceira, aos professores coordenadores de área, ao coordenador institucional e ao coordenador de gestão educacional, no âmbito da instituição de ensino superior que coordena o programa. Sendo assim,

O PIBID, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem 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. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades (GATTI et al., 2014, p. 05).

O PIBID apresenta como foco a formação de professores, com ênfase na inicial. As atividades desenvolvidas possuem como finalidade contribuir para a valorização do magistério, além de colaborar com a articulação entre teoria e prática, o que constitui a melhoria da qualidade da educação e, principalmente, da auto(trans)formação permanente de docentes. O programa também, em suas metas,

possui a intenção de promover uma aproximação entre as instituições de ensino superior e a escola de educação básica, com o desenvolvimento de subprojetos nas diversas áreas do conhecimento, oportunizando a realização de práticas formativas.

A proposta do PIBID/CAPES é de que os licenciandos aprendam a interagir, conhecer e lidar com as ocorrências reais e concretas do dia-a-dia da sala de aula, bem como vivenciem a resolução de conflitos desse cotidiano, não balizados a submissão do emprego, de soluções e de receitas prontas de práticas pedagógicas, mas que possam (re)construir uma consistente fundamentação teórico-metodológica como embasamento para a construção dos conhecimentos e dos saberes indispensáveis ao aprendizado docente.

A reflexão da práxis pedagógica, no PIBID, apresenta como direcionamento o rompimento do paradigma da racionalidade técnica, ou seja, as propostas de atividades para os subprojetos necessitam ser direcionadas para o caráter inovador, contextualizado com a realidade escolar. Sendo assim, as ações para a inovação educacional são desenvolvidas e interagidas no *locus* escolar.

#### 4.1 O PIBID NO IFFAR

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha aderiu ao PIBID em 2009, o qual se intitulava “PIBID IF Farroupilha: ações qualitativas na formação para o exercício da docência”. A professora Magnolia<sup>29</sup> relata sobre a criação do projeto:

Acompanhava os editais e encontrei um edital para o PIBID. Procurei ler, buscar informações sobre esse tal de PIBID. Nos documentos encontrados, descrevia que era próprio para as licenciaturas. No IFFar também ninguém sabia o que era o PIBID, porque eram somente algumas Universidades que tinham. O edital exigia muitos requisitos e éramos uma Instituição nova. Mas organizamos os subprojetos, enviamos no último dia e ficamos na expectativa da aprovação.

O primeiro projeto do IFFar foi aprovado e envolveu três Cursos de Licenciaturas: em Ciências Biológicas, no campus<sup>30</sup> São Vicente do Sul; em Matemática, no campus Júlio de Castilhos, e em Computação, no campus Santo

---

<sup>29</sup> Os sujeitos da pesquisa estão apresentados, na tese, no item 5.3.

<sup>30</sup> Neste trabalho, usam-se os nomes dos campos por extenso ou em alguns momentos as suas siglas: campus Alegrete AL; campus Júlio de Castilhos – JC; campus Panambi – PA; campus São Vicente do sul – SVS.

Augusto. A contribuição do PIBID para a formação docente é revelada pelos sujeitos como um programa que veio para cooperar com a formação docente. A resposta a seguir, retirada do questionário A, traz essa questão, ou seja,

Contribui a medida que dá liberdade para que os acadêmicos bolsistas e os docentes envolvidos perpassem pelos vários momentos, aspectos que envolvem a docência, a saber: planejamento, exercício e avaliação da ação docente permitindo vivenciar práticas reflexivas durante a própria formação inicial e que podem refletir tanto na melhoria da docência por parte dos acadêmicos quanto a prática por parte dos professores envolvidos (supervisores e coordenadores).

O programa oportuniza aos sujeitos, como seres inacabados e conscientes do seu inacabamento, a tomada de consciência de que o planejamento das atividades propostas para os alunos da Educação Básica necessita despertar a curiosidade, a criatividade e o interesse deles. Como afirma Freire (2015a, p. 56), não se pode impedir a “curiosidade dos educandos em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se”.

Nesse sentido, o respeito, a criatividade e as diferenças locais de cada campus possibilitam aos cursos de Licenciatura, de acordo com seu contexto, criarem seu subprojeto, considerando as peculiaridades da área de formação, como do interesse dos alunos, mas agregadas ao tema central do projeto Institucional.

Assim, cada subprojeto do PIBID do IFFar possui diferentes ações e concepções a respeito da formação de professores e dos demais objetivos que o programa se propõe, com vistas a favorecer um ambiente rico de heterogeneidade de aprendizagens e experiências diversificadas. Cada subprojeto tem seus embasamentos teóricos e metodológicos, de acordo com a área de formação e relacionados com os encaminhamentos dados em cada proposta. A aproximação com os temas geradores foi manifestada nas ações realizadas, já no primeiro projeto, como relata a professora Magnolia<sup>31</sup>. Ela diz:

O planejamento das atividades era para o semestre, então resolvemos [no subprojeto] trabalhar com temas, pois envolvia muito os alunos. Pegava a temática, dentro da área do conhecimento, não só a Biologia, porque hoje a Biologia, dentro da licenciatura, trabalha muito a fragmentação e é muito decoreba de nome científico, disso, daquilo. Isso não leva ao aprendizado e a formação que a gente quer cidadã da pessoa, para a sua profissão, mas para sua vida. Daí a gente trabalhou com as temáticas, a questão da luz, das cores, que você envolvia a Química, a Biologia, a Física, e isso envolvia

---

<sup>31</sup> Os sujeitos da pesquisa estão apresentados, na tese, no item 5.3.

os alunos e eles preparavam as aulas. Faziam todo o estudo, estudavam muito! Liam artigos, porque na verdade eles diziam assim: a gente tá estudando mais no PIBID do que na licenciatura. [...] E depois fizemos toda a caminhada da Pedagogia do Freire e dos temas geradores, que você vai, antes, pesquisa, faz a redução temática, enfim, para chegar ao tema e desenvolver depois na escola.

A inserção dos temas é uma prática possível, na medida em que a realidade que cerca o contexto e o interesse do aluno se faz presente. Os temas necessitam ser refletidos, “não decorados”, em um processo de ação-reflexão-ação, a fim de que os alunos possam alcançar a tomada de consciência sobre eles. Os temas, na perspectiva freireana, são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes (bolsistas de iniciação à docência e alunos da Educação Básica).

A professora Magnólia afirma que “trabalhar com temas envolvia muito os alunos”. Isso porque uma atividade ou ensino que parte de uma contextualização, com áreas afins integradas e o assunto pertinente ao interesse do aluno, desperta a curiosidade e oportuniza um engajamento com maior empenho por parte dele.

Ao procurar uma explicação mais crítica da atividade em estudo pelos pibidianos, compreende-se que os conhecimentos de senso comum não são satisfatórios para a completa concepção e abrangência do tema. No entanto, esse necessita ser o momento provocativo para a aprendizagem, para a busca de informações, para o “estudo”, enfim que contribuam de forma mais significativa para a vida, para a cidadania, participando conscientemente em favor da emancipação (HERBERT, 2010, p. 67).

Com a expansão do IFFar na inserção de novos cursos de licenciatura nos campi, no ano de 2011, a Instituição participa do “Edital CAPES nº 01/2011, aprovando o projeto “PIBID IF Farroupilha: a Integração de Saberes e Fazeres de Docentes em Formação” (UBERTI; TONIOLO, 2014, p. 17). Assim, ocorre um acréscimo de quatro subprojetos, envolvendo duas áreas de formação: a Licenciatura em Química, nos campus Alegrete, Panambi e São Vicente do sul e a Licenciatura em Matemática, no campus Santa Rosa.

Da mesma maneira que no primeiro edital, cada campus apresentou seu subprojeto; o mesmo ocorreu no segundo edital, nas propostas de ações existiam alguns pontos em convergência e outros de acordo com a realidade de cada um. De

acordo com o projeto Institucional<sup>32</sup> do referido edital, alguns objetivos principais foram apresentados, como a melhoria da qualidade de ensino; a formação integral do sujeito; o desenvolvimento de práticas investigativas e as metodologias e materiais de apoio inovadores; a intervenção curricular; a troca de experiências e o fortalecimento do trabalho em equipe; a integração de diferentes instituições de ensino e a abertura destas à comunidade. No questionário A, uma das respostas elencou três pontos, os quais vem corroborar com o “foco” e objetivos do PIBID do IFFar, ou seja,

1) coloca-nos em contato permanente com as escolas; 2) proporciona-nos momentos de estudos com alunos e supervisores; 3) realizamos publicações de reflexões acerca do PIBID, que nos proporcionam organizar melhor o pensamento e, conseqüentemente, as ações que desenvolvemos na licenciatura e nas escolas.

Diante disso, pode-se inferir que o contato com a escola oportuniza a integração com a instituição de ensino superior, a qual pode, em ação conjunta, possibilitar um avanço na formação dos licenciandos e dos professores, com a finalidade de oportunizar uma articulação entre a teoria e prática docente, colaborando, desse modo, com o acréscimo na qualidade dos cursos de licenciatura, como também no desempenho das escolas de Educação Básica, ocasionando o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Uma das respostas do questionário A aponta para a relação das IES com a escola de Educação Básica, bem como para a melhoria da trajetória formativa dos sujeitos inseridos no PIBID, como se pode ver na resposta a seguir.

O PIBID contribui com a formação de professores, qualificando as ações acadêmicas de forma a fortalecer a escola pública, como espaço de formação, promovendo a necessária articulação das universidades e institutos com as redes públicas de ensino. Sendo assim, o programa tem como finalidade a formação inicial dos licenciandos, proporcionando a estes experiências pedagógico-formativas, articulando seu percurso formativo na graduação com a realidade local das escolas (RESPOSTA – QUESTIONÁRIO A).

O PIBID insere o aluno da licenciatura no âmbito escolar, com certeza foi de grande utilidade para a minha formação, pois, a partir desta prática, pude ver como é a realidade em sala de aula e como planejar uma aula de qualidade com uma metodologia diferenciada (RESPOSTA – QUESTIONÁRIO B).

---

<sup>32</sup> Dados retirados do Projeto Institucional do IFFar do ano de 2011. Dados coletados na Coordenação Institucional do Pibid do IFFar.

As respostas do docente e do licenciando mostram que o PIBID é importante pela relação que estabelece com a escola e com a inserção no contexto dela, privilegiando uma formação diferenciada. Os subprojetos do IFFar, as ações e as estratégias das práticas educativas são desenvolvidas pelos pibidianos diretamente na escola, nas salas de aula, pois se entende que o ambiente escolar é “o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor” (GATTI et al., 2014, p. 14). É o *locus* da práxis que proporciona aos bolsistas de iniciação conhecer, vivenciar as experiências e os problemas enfrentados na educação escolar atual.

Desse modo, o programa PIBID, através das atividades que desenvolve, proporciona e mobiliza a aproximação das IES com a escola de Educação Básica, possibilitando reflexões sobre a práxis pedagógica, colaborando com a construção da trajetória formativa e com a identidade profissional docente. Segundo Marcelo (2009, p. 109), “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite”.

O programa PIBID propõe-se, então, a aproximação da relação entre a formação inicial nas IES – especificamente com os cursos de licenciatura – e a prática profissional dos professores em exercício na docência nas escolas de Educação Básica, congregando informações e conhecimentos aos bolsistas de iniciação à docência que colaborarão para o desenvolvimento de sua identidade profissional docente.

A terceira participação do IFFar em um novo Edital PIBID/CAPES ocorreu no ano de 2012, com nova proposta Institucional, incluindo mais três Cursos de Licenciatura. O campus Alegrete apresentou o subprojeto de Matemática e o campus São Borja apresentou dois subprojetos: um na Matemática e outro na Física.

Diante da nova inserção de subprojetos no programa PIBID do IFFar, observa-se a expansão dos licenciandos inseridos no contexto escolar, desde o início de sua formação, tendo a possibilidade de interagir com os professores formadores (da IES e da Educação Básica), oportunizando momentos de estudos, leituras, reflexões, planejamento, contato com metodologias diferenciadas e, ainda, “oportunidade de exercer ideias que são discutidas em sala de aula, de ver a realidade das escolas para um maior entendimento das questões abordadas em sala de aula” (RESPOSTA – QUESTIONÁRIO B).

A possibilidade de aproximação com a escola, para os pibidianos, antes dos estágios, propicia um novo “olhar” sobre a ação do ensinar e aprender, organizando e construindo inovações metodologias investigativas e reflexivas para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica e como espaço de auto(trans)formação permanente de professores. Confirmando o PIBID como espaço de formação, apresentam-se, a seguir, as respostas de dois sujeitos que integram o PIBID do IFFar. Eles afirmam:

O PIBID insere o aluno da licenciatura no âmbito escolar, portanto, com certeza, foi de grande utilidade para a minha formação, pois a partir desta prática consegui ver como é a realidade em sala de aula e como planejar uma aula de qualidade com uma metodologia diferenciada (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO B).

Soma-se de forma significativa na formação; possibilita uma interação maior com os colegas; situa-nos em relação ao ambiente escolar; enriquece o aprendizado quando permite criar recursos que auxiliam os professores nas escolas (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO B).

Com base nas falas dos sujeitos, entende-se que o programa tem contribuído significativamente com a formação teórico-prática dos licenciandos, permitindo a eles planejarem e buscarem novos recursos, a fim de organizarem as atividades. A integração da IES com a escola possibilita uma vivência mais “efetiva” do bolsista de iniciação a docência no ambiente escolar, potencializando aprendizagens, modificando visões e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente do formando e do formador.

No entanto, essa ênfase da inserção dos bolsistas de iniciação à docência, destacando a importância e o comprometimento da formação inicial ser “estabelecida dentro da profissão docente”, encontra-se assinalada por Nóvoa (2009a, p. 11), quando este destaca a contribuição dos professores em exercício, pois valoriza a coparticipação, as tarefas e as ações planejadas e desenvolvidas em equipe, propiciando um aprendizado na coletividade da profissão docente. O desenvolvimento das atividades dos subprojetos, no coletivo, permite aos pibidianos, formandos e formadores, compreenderem que a escola de Educação Básica é o *lócus* das vivências e experiências da formação inicial e do desenvolvimento profissional docente.

O *lócus* das vivências e as relações de formação docente foram ampliados no IFFar, com o Edital da Capes do ano de 2013. Nesse edital, todos os subprojetos

(em atividades e novos) submeteram suas propostas de ações para um prazo de execução de 48 (quarenta e oito) meses (EDITAL CAPES Nº 061/2013). O projeto “IF Farroupilha-PIBID: ressignificando saberes e fazeres docentes nos contextos das licenciaturas e Educação básica” foi aprovado e teve a inserção de dois novos subprojetos da Licenciatura em Ciências Biológicas do campus de Alegrete e do campus de Júlio de Castilhos, envolvendo doze cursos de licenciatura e sete *campi*. Desse modo, o projeto do PIBID do IFFar busca,

a partir da inserção e da interlocução de nossos licenciados com a realidade escolar, contribuir para uma formação docente mais sólida, contextualizada, reflexiva *da, na, sobre* a prática (FREIRE, 1987), aproximando-os, desde o início da formação inicial, ao contexto da prática cotidiana das escolas de educação básica, perpassando pelas etapas do planejamento, desenvolvimento e avaliação da ação educativa (TONIOLO; UBERTI, 2014, p. 19-20).

Sendo assim, compreende-se que a proposta do projeto Institucional do PIBID do IFFar propõe a construção de espaço coletivo, no qual os pibidianos possam atuar de forma integrada, de maneira que estes possam refletir sobre suas propostas de “ensinar e aprender”, bem como de revisar, buscar e aperfeiçoar práticas docentes consolidadas de forma contextualizada.

Na análise dos dados documentais, bem como nas respostas dos questionários e nas narrativas, percebe-se que, nos subprojetos do PIBID de Química e Biologia, algumas mudanças foram ocorrendo na formação inicial desde a aproximação com a escola, até o compartilhamento de experiências, mesmo antes de se tornarem professores, conhecendo a realidade e o comprometimento de *ser professor*. O bom professor, para Freire (2015a), é

o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p. 83-84).

Dessa maneira, (re)construir um entendimento a respeito de *ser professor*, a partir de uma ação da reflexão sobre e na prática e participar de um subprojeto que provoque em seus sujeitos a problematização e a discussão a respeito da práxis pedagógica, sendo o diálogo o “movimento” entre o pensamento do senso comum e o pensamento elaborado, é essencial para os pibidianos contemplarem as modalidades do ensinar e aprender.

Depois que fui escolhido como supervisor, com certeza já aprendi e também contribuí nesta caminhada, que, por sinal, é um programa fantástico..... inserir com doses programadas a atividade docente em cada futuro licenciando é maravilhoso... com a supervisão de um profissional que conhece a Escola e a comunidade.... Diferente de como aconteceu comigo entrei numa sala de aula no final do curso e a gente tinha que se virar.... (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO A).

O contato dos bolsistas de iniciação com o professor da Educação Básica, com experiência na docência, no contexto dos subprojetos do PIBID, contribui para a formação desse futuro professor, bem como com a possibilidade de repensar as relações entre a teoria e a prática, ou seja, constitui-se um ambiente privilegiado de aprendizagem docente. Da mesma maneira, contribui para a auto(trans)formação em serviço dos professores supervisores que, além do apoio de suas escolas para desenvolverem as ações do programa, participam dos encontros organizados pelos subprojetos com estudos e aprofundamento teórico na articulação de propostas metodológicas inovadoras.

Com seus conhecimentos, suas experiências e suas vivências na docência, os supervisores e os Coordenadores Institucionais e de Área crescem profissionalmente e têm colaborado para as atividades de cada subprojeto, num diálogo permanente, “aberto, curioso, indagador e não apassivado, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2015a, p. 83), contribuindo, assim, para a formação inicial dos licenciandos.

Os encontros e as reuniões realizadas pelos coordenadores (de área ou institucional) possibilitam ver o desenvolvimento das ações de cada subprojeto, sejam elas proveitosas, de crescimento do grupo, sejam elas de melhoria das práticas realizadas pelos pibidianos. A narrativa do professor Paulo<sup>33</sup> mostra um dos momentos de “encantamento” das ações do PIBID do IFFar. Ele afirma:

as nossas reuniões de modo geral têm sido muito profícuas, tem sido momentos de muitas trocas, partilhas, aprendizagens com eles. E esse encantamento, esse brilho no olho, isso é algo fundamental, mas a gente observa outras coisas também, como, eu até brincava com um aluno, quando ele entrou no PIBID, ele parecia um cefalotórax, porque baixava a cabeça e falava baixinho, ele tinha uma vergonha, não consegui olhar e hoje, enfim, três anos depois, ele tem uma outra postura, tomou conta, se apropriou, chega, fala... e isso é a transformação.

O relato do professor Paulo evidencia a importância da participação no PIBID, tanto na formação pessoal como na profissão docente, a imersão no contexto

---

<sup>33</sup> Os sujeitos da pesquisa estão apresentados, na tese, no item 5.3.

escolar, as vivências, os desafios, as mudanças na postura, a apropriação da “fala” e as alegrias do *ser professor*. É a partir da relação entre IES-escola de educação básica e de um diálogo constante entre teoria e prática que se conforma um conjunto de saberes próprios da profissão (TARDIF, 2014), oportunizando uma construção na trajetória formativa dos pibidianos, preparando-os para a profissão docente, como sujeitos mais conscientes para o exercício dela.

Além disso, com o PIBID, a escola é revigorada como ambiente de profissionalização e com a valorização da experiência docente dos professores em exercício nesses espaços. Como diz a professora Bruna<sup>34</sup>, “além das aulas diferenciadas, da movimentação na escola, dos questionamentos para realizar as atividades, é muita coisa boa tanto para eles quanto para a escola”. Desse modo, observa-se que a interação dos pibidianos com a escola e com os professores não se restringe a uma fase transitória de participação do licenciando no educandário, como na situação do estágio obrigatório, que são algumas horas de atuação com determinada turma. Vai além, são vivências em ações concretas e presenciais, com propostas que busquem despertar a criatividade e o senso prático, oferecendo contribuições decisivas para a formação de novos professores.

Os bolsistas de iniciação à docência do PIBID exercem suas atividades nas Escolas da Educação Básica dos Municípios nos quais ficam localizados os *campi* e também na região próxima. Uma das metas do programa PIBID do IF Farroupilha está voltada para dentro de sua região de abrangência e busca formar professores para atender à demanda, tanto das escolas da Educação Básica, quanto das universidades e dos institutos de tecnologia, em consonância com a escassez de cursos gratuitos na área das licenciaturas na região centro, noroeste e fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul.

O PIBID do IF Farroupilha está constituído pelos seguintes sujeitos<sup>35</sup>:

- Um (01) coordenador institucional;
- Um (01) coordenador de gestão de processos educacionais;
- Treze (13) coordenadores de área;
- Trinta e quatro (34) professores supervisores;
- Cento e oitenta e um (181) licenciandos bolsistas de iniciação;
- Trinta e dois (32) escolas de educação básica.

---

<sup>34</sup> Os sujeitos da pesquisa estão apresentados, na tese, no item 3.4.

<sup>35</sup> Informação recebida por e-mail do Coordenador Institucional do Programa PIBID do IF Farroupilha, no período de junho de 2015.

Apresenta-se, a seguir, a relação dos *campi* com seus respectivos subprojetos do programa PIBID.

Quadro 1 – Distribuição dos subprojetos do PIBID por campi e curso, no período de junho de 2015

CAMPUS	PIBID/SUBPROJETOS					
	Ciências Biológicas	Computação	Física	Licenciatura do Campo	Matemática	Química
Alegrete	X	---	---	---	X	X
Jaguari	---	---	---	X	---	---
Júlio de Castilhos	---	---	---	---	X	---
Panambi	X	---	---	---	---	X
Santa Rosa	X	---	---	---	X	---
Santo Augusto	---	X	---	---	---	---
São Borja	---	---	X	---	X	---
São Vicente do Sul	X	---	---	---	---	X

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados apresentados no Projeto Institucional do PIBID do IF Farroupilha<sup>36</sup>.

No entanto, o projeto institucional do PIBID do IFFar, oportuniza aos pibidianos a inserção e oportunidades de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, enriquecendo, dessa maneira, seu processo formativo inicial assim como seu desenvolvimento profissional docente, mediante o compartilhamento de experiências entre licenciandos e os professores das escolas de Educação Básica e a IES.

<sup>36</sup> O Projeto Institucional do PIBID do IF Farroupilha e os demais documentos foram disponibilizados pelo Coordenador Institucional e Coordenadora de Gestão da referida Instituição via e-mail.



## 5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Iniciou-se a interlocução com os coautores usando o “modo virtual”, levando em consideração que “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos” (FREIRE, 1971, p. 44).

Nesse sentido, encaminhou-se para os e-mails dos Coordenadores de Área de todos os subprojetos do PIBID do IFFar o link do *google drive* dos questionários: (A) “conhecendo o PIBID do IF Farroupilha para o Coordenador Institucional, o de Gestão, o de Área e Professores Supervisores”; (B) “conhecendo o PIBID do IF Farroupilha - para os alunos bolsistas de iniciação” (APÊNDICE A).

Do questionário A, retornaram vinte e sete (27) respostas e, do B, sessenta (60). Acredita-se que o fato dos questionários não serem respondidos mediante o contato pessoal do pesquisador pode ter influenciado no retorno deles.

Assim, as respostas do referido instrumento de busca de dados contribuíram para a delimitação dos sujeitos e dos subprojetos da referida pesquisa, bem como para a organização dos dados e para o levantamento de sugestões de temáticas para os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. A seguir, será feita a apresentação e o detalhamento das etapas do procedimento de busca de dados, narrativas, diálogos para a pesquisa.

### 5.1 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO (A) – DOCENTES

Então, dos questionários respondidos, foi possível organizar e reunir as respostas recebidas, de maneira geral, sem a identificação do subprojeto e do referido campus. Desse modo, para o grupo do questionário (A), elencaram-se algumas questões<sup>37</sup> para o direcionamento organizacional da pesquisa.

Do **questionário A**, direcionado aos Coordenadores Institucionais, aos Coordenadores de Área e aos Supervisores da Educação Básica, totalizaram vinte e sete (27) respostas, das quais onze (11) pertencem aos docentes das escolas de Educação Básica, integrantes no projeto PIBID do IFFar, e dezesseis (16) aos docentes do IF Farroupilha. Desse conjunto de respostas recebidas, quatro (04) delas provêm de sujeitos com a Formação Acadêmica – Licenciatura em Biologia e

---

<sup>37</sup> Em ambos os questionários, foram selecionadas algumas questões para a organização dos dados.

sete (07), de sujeitos com Licenciatura em Química, sendo as demais provenientes de sujeitos de outras áreas de ensino, de acordo com cada subprojeto de PIBID.

O questionário (A), na sua íntegra, apresentou vinte e uma (21) questões, sendo algumas direcionadas à identificação, conforme se pôde observar no instrumento do apêndice A. Devido à necessidade de delinear os dados coletados, a escolha pautou-se em evidenciar a formação docente, bem como as ações desenvolvidas pelos subprojetos do PIBID do IFFar com os demais cursos e/ou programas. Com a ênfase direcionada para o foco desta pesquisa, optou-se, então, por seis (06) questões, as quais são apresentadas a seguir, no quadro 2.

Quadro 2 – Organização das questões e o seu direcionamento orientação no questionário (A) dos subprojetos do PIBID

N.	QUESTÃO
1	<b>Escolha pelo PIBID</b> - Escreva o motivo pelo qual você faz parte do PIBID.
2	<b>Ações no PIBID (I) – Coordenador de Área e Professores Supervisores</b> - Descreva, de forma resumida, como são articuladas as ações do PIBID.
3	<b>Formação continuada</b> - Descreva, de forma resumida, como o PIBID contribui, ou não, para a sua formação continuada.
4	<b>Articulação PIBID, licenciatura, demais cursos e outros programas</b> - Existem articulações de ações entre o PIBID, a(s) licenciatura(s), demais cursos e outros programas de seu campus? Descreva de forma breve.
5	<b>Prática docente</b> - Descreva, de forma resumida, como o PIBID tem ou não contribuído para a sua prática docente.
6	<b>Finalizando....</b> Você é convidado a continuar a seguinte frase: "O PIBID é na minha formação docente..."

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário A.

Os dados construídos nessas seis (6) questões foram compilados e organizados em um arquivo digital, sendo que, para cada uma das questões, destacaram-se os termos e/ou pontos acentuados nas respostas recebidas e definidos com o termo formação docente, sempre direcionando ao objetivo e ao foco da referida pesquisa. Na organização dos dados, selecionaram-se as respostas, retirou-se o recorte em cada uma delas e registrou-se a ocorrência. Esses dados foram compilados no referido instrumento para todas as questões selecionadas (APÊNDICE B).

Portanto, os dados destacados nas questões mencionadas foram reorganizados de acordo com os seguintes aspectos: recorte, recorrência e o número de repetições (APÊNDICE C), para cada uma das questões escolhidas. Optou-se por um número máximo de dez (10) respostas<sup>38</sup> para cada questão do questionário A, no qual as respostas foram listadas em ordem decrescente de repetições, ou seja, do maior número de repetição para o menor. Com os dados reunidos, organizou-se um quadro resumo com as respostas dos coautores para cada questão, apresentado no apêndice C.

Entretanto, ao se realizar a organização das respostas, observou-se que ocorria repetição em suas recorrências. Assim, estruturou-se o apêndice “D”, o qual possibilitou “mapear” e “delinear”, com maior eficiência, os temas a serem escolhidos pelos coautores para os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Na sequência, com as aproximações das recorrências, evidenciaram-se oito (08) eixos articuladores: Formação; Prática Docente; Realidade escolar; Aprendizagem; Pesquisa/Ensino/Extensão; Experiências; Prática pedagógica; PIBID e programa, detalhados no mesmo apêndice “D”.

As respostas nos questionários<sup>39</sup> mostram que o PIBID contribui tanto para a formação inicial como para os professores inseridos no programa, como se pode observar a seguir. O compartilhamento de experiências, o estreitamento do diálogo entre os professores e bolsistas e a inserção no cotidiano escolar possibilitam a “repensar, refletir a/sobre a prática, realizando a intervenção na sala de aula de forma mais efetiva” (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO A).

Quanto à realidade escolar, também foi pontuado nas respostas e ficou destacado que o PIBID contribui para estabelecer essa relação da IES com a Educação Básica e, com isso, “proporciona organizar melhorar as ações que desenvolvemos na licenciatura e nas escolas” (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO A). Essas ações foram manifestadas como as experiências pedagógico-formativas, oportunizadas nos encontros e no percurso formativo desenvolvido pelos bolsistas durante a apropriação do conhecimento e as intervenções na realidade escolar. Uma das respostas diz o seguinte:

As ações do PIBID têm repercutido, fundamentalmente, na qualidade da formação inicial de nossos licenciandos (seu objetivo principal), bem como

---

<sup>38</sup> É o máximo estipulado. Em alguma questão, ficou com número inferior.

<sup>39</sup> As respostas nos questionários não possuem identificação e nem foi solicitado um codinome. Portanto, quando forem usadas na pesquisa, será realizada a identificação de qual questionário foram retiradas.

nos processos de formação continuada dos professores em serviço (supervisores e coordenadores de área) e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de nossos estudantes nas escolas (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO A).

Outro ponto destacado é referente à melhoria na prática docente. De acordo com as respostas recebidas, o programa PIBID contribui significativamente para “desacomodar”, faz o sujeito “reaprender a dialogar”, buscar meios, caminhos, metodologias com mais adequação para determinados conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Além disso, possibilita ao professor formador repensar sua prática docente, “refletir sobre o que deu certo ou não e aprofundar estudos sobre isso” (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO A).

Apresentou-se, nas respostas, a necessidade de realizar atividades contextualizadas, com maneiras diferentes e inovadoras de aprendizagem, assim como a importância da escrita e da leitura sobre temas voltados não somente à parte específica de Química ou Biologia, mas, essencialmente, à área pedagógica, didática, de educação e ensino de ciências, permitindo, assim, a (re)construção da identidade docente e a concepção do ser professor, partindo do processo de reflexão sobre a prática. Ainda, declarou no questionário:

participar de um projeto que promova a problematização e discussão a respeito da prática do professor, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico, é essencial para nós docentes nos sentirmos motivados, contemplando novas modalidades de ensinar, aprender e avaliar (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO A).

Nesse sentido, para os docentes, é possível refletir e avaliar a prática docente com PIBID. O programa é considerado pelos professores como um espaço de “empoderamento<sup>40</sup> de práticas pedagógicas e compartilhamento de experiências”, e ainda uma possibilidade de renovar e (re)significar as práticas desenvolvidas na formação inicial.

Nas respostas dos questionários dos docentes, fez-se relevante a consideração feita de que o PIBID é um programa desafiador, pois possibilita aproximar a teoria da prática de maneira compartilhada entre os bolsistas de iniciação e os docentes, bem como estimula os coordenadores de área a desenvolver experiências inovadoras e contribui no processo formativo dos licenciandos.

---

<sup>40</sup> “Empoderar” foi um conceito desenvolvido nas últimas obras de Paulo Freire, que usava o termo inglês *empowerment*, de fortalecer as pessoas e suas organizações sociais e movimentos (GADOTTI, 2010, p. 318).

Desse modo, segue-se essa mesma organização em relação à reunião dos dados do questionário (B), destinados aos alunos bolsistas dos subprojetos do PIBID do IFFar e, no próximo item, faz-se o seu relato.

## 5.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO (B) – LICENCIANDO

Para o preenchimento dos questionários pelos alunos bolsistas de iniciação à docência dos subprojetos do PIBID do IFFar, foi encaminhado o *link* para os Coordenadores de Área, os quais se responsabilizaram por repassá-lo aos alunos. O contato, inicialmente, com esses coautores também foi virtual, por e-mail, via *google drive*. A quantidade de retorno do questionário (B), respondido pelos alunos bolsistas, foi de sessenta (60). Porém, destaca-se que, das respostas recebidas, identificaram-se treze (13) que pertencem ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e/ou Biologia e onze (11) que são de alunos da Licenciatura em Química. Entretanto, dos dados selecionados no referido questionário, para o reconhecimento e levantamento de temas, foram levantados, considerando o total das sessenta (60) respostas recebidas.

O questionário (B), na sua íntegra, apresentou dezesseis (16) questões, sendo que algumas eram de identificação e identificação de curso, semestre, tempo no PIBID, entre outras (APÊNDICE A). Nesse sentido, necessitou-se delinear os dados coletados e a escolha foi por evidenciar a formação docente, bem como as ações desenvolvidas pelo PIBID e pelos demais cursos e/ou programas, da mesma forma realizada no questionário (A). Com a ênfase direcionada para o “foco” principal desta pesquisa, optou-se, então, por sete (07) questões no referido questionário. As questões escolhidas são apresentadas a seguir, no quadro 3.

Quadro 3 – Organização das questões e o seu direcionamento, orientação no questionário (B) dos subprojetos do PIBID

(continua)

N.	QUESTÃO
1	<b>Escolha pelo curso</b> - Escreva as razões que levaram você a escolher a licenciatura.
2	<b>Escolha pelo PIBID</b> - Escreva o motivo pelo qual você faz parte do PIBID.

(conclusão)

3	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS</b> - LISTE TRÊS REFERENCIAIS TEÓRICOS UTILIZADOS NAS SUAS ATIVIDADES DO PIBID.
4	<b>Ações no PIBID</b> - Descreva, de forma resumida, como são articuladas as ações pertinentes ao seu subprojeto nas escolas.
5	<b>Formação inicial</b> - Descreva, de forma resumida, como o PIBID contribui, ou não, para a sua formação inicial.
6	<b>Articulação PIBID, licenciatura, demais cursos e outros programas</b> - Existem articulações de ações entre o PIBID, a(s) licenciatura(s), demais cursos e outros programas de seu campus? Ou entre os campi? Descreva de forma breve.
7	<b>Finalizando....</b> Você é convidado a continuar a seguinte frase: "O PIBID é, na minha formação docente..."

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário B.

A organização para a seleção e a coleta de dados foi realizada do mesmo modo que os dados do questionário (A). Sendo assim, as sete (7) questões foram armazenadas em um arquivo digital. Na organização, selecionaram-se as respostas, retirou-se o recorte em cada uma delas e registrou-se a recorrência. Esses dados foram compilados no referido instrumento para as questões selecionadas (APÊNDICE E).

Na organização dos dados para cada questão, seguiu-se com as mesmas condições estabelecidas para o questionário (A). O instrumento ficou organizado com os seguintes dados: recorte, recorrência e o número de repetições (APÊNDICE F) para cada uma das questões escolhidas. Com os dados reunidos, organizou-se um quadro resumo com as respostas dos coautores, para cada questão, apresentado no apêndice F

Porém, na realização da organização dos dados, observou-se nas respostas, que ocorriam repetições em suas recorrências. Assim, seguiu-se a mesma modalidade organizativa do Questionário A, usando o mesmo formato do apêndice "D" para a reorganização e sintetização dos dados do questionário B (APÊNDICE G). Desse modo, com as aproximações das recorrências, evidenciaram-se sete (7) eixos articuladores: Docência/Ser Professor/Prática docente; LIFE/Tecnologia; Experiência na docência/Atividades desenvolvidas; Realidade escolar; Formação inicial e continuada; Organização do PIBID; e Desenvolvimento profissional/Docência, detalhados no mesmo apêndice "G".

Nas respostas dos questionários, os alunos mostraram que, além do gosto pela disciplina, a área de formação oferece um amplo campo de trabalho, não apenas a docência. Desse modo, já se pode sinalizar o que vem sendo discutido na

formação de professores, em que, em muitas situações, a escolha pela licenciatura não é a primeira opção. Porém existem contrapontos, visto que, no decorrer do curso, a afinidade, o gosto e a “paixão” pela docência começam a despertar. O recorte a seguir mostra essa situação:

Não tive uma razão específica para escolher a licenciatura, porém me inscrevi no curso, passei no vestibular e me apaixonei pela docência, pois vai muito além de uma profissão, é uma satisfação pessoal poder ajudar e fazer a diferença em meio a uma comunidade (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO B).

Contudo, existem outras influências que levaram os bolsistas a optarem pela licenciatura, entre elas destacam-se: alguns acreditam na docência; a influência familiar, como se pode observar na fala de que “desde muito cedo fui instigada por meus pais a seguir este caminho, estou satisfeita com a escolha”; a proximidade do campus com a residência; o desejo de trabalhar no Instituto Federal como professora; entre outras.

O PIBID, de acordo com os bolsistas, veio a contribuir como experiência nos estágios; com a aproximação com a docência, pois é “uma oportunidade de vivenciar a realidade escolar, confirmando ou não o gosto pela docência”; “pela bolsa”; pelas metodologias diferenciadas e pela possibilidade de formação inicial e continuada. Conforme a resposta de um bolsista de iniciação, o

PIBID contribui para consolidar a licenciatura e a atividade de futuro docente, obter mais aprendizado na área, desenvolver atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem que não são desenvolvidos no curso por motivos diversos, entre outros (RESPOSTA - QUESTIONÁRIO B).

As leituras e a fundamentação teórica fazem parte das atividades dos pibidianos e são bem expressivas nos relatos. Solicitou-se, no questionário, que indicassem os referências teóricas usados nos subprojetos. A obra de Paulo Freire foi a predominante. Entre as leituras, foram citados os seguintes livros: A Pedagogia da Autonomia; A Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Esperança; Política e Educação; Pedagogia da Indignação.

Nas contribuições para a formação inicial, os bolsistas consideram o PIBID como uma contribuição importante para a formação, pois “propicia o repensar na prática docente durante a graduação”, a identidade da profissão - ser professora e para o “crescimento profissional e pessoal através do contato com o dia a dia das escolas”. O programa é considerado um “divisor de águas”, pois auxilia na decisão

de ser ou não professor, “oportunizando a admiração ou reprovação em relação à docência”.

Desse modo, como nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a proposta de participação dos sujeitos envolveu todos os tipos de bolsistas (coordenador de área, bolsista de iniciação e professor supervisor). Sendo assim, fez-se necessário agrupar os dados dos apêndices “D” e “G” com as recorrências e os eixos articuladores.

Como a reorganização exigiu reunir os dados, nesse momento, usou-se o que se denominou de eixos articuladores para as duas situações e, partindo deles, organizaram-se os temas para os respectivos encontros, ficando assim: a) formação inicial; b) auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente; c) desafio no desenvolvimento profissional (APÊNDICE H). Os eixos articuladores, os quais foram as temáticas geradores para os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, foram organizados, partindo das respostas dos questionários já mencionados nesta tese, nas recorrências e aproximações dos temas nos dados organizados.

Portanto, em cada tema, escolheu-se, entre as respostas dos questionários A e B, um conjunto de quatro (4) subtemas, os quais serão mostrados no quadro 4. As respostas escolhidas, denominadas aqui de subtemas, foram retiradas de ambos os questionários, sem identificação, e a escolha teve como referência o tema selecionado.

Quadro 4 – Quadro-síntese dos eixos articuladores e temas das respostas das questões selecionadas no questionário (A e B) dos subprojetos do PIBID

(continua)

TEMA	SUBTEMA
<b>Formação Inicial</b>	Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. A relação de experiência na docência antes dos estágios curriculares.
	Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação; distanciamentos...
	Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.
	Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de educação básica e a articulação PIBID, licenciatura e demais cursos.

(conclusão)

<b>Auto(trans)formação permanente e a melhoria da prática docente</b>	O PIBID, como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. possibilita rever conceitos e práticas, promovendo a formação continuada.
	Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da educação básica e coordenadores do PIBID. Repensar e refletir a/sobre a prática docente.
	Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.
	Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE.
<b>Desafio no desenvolvimento profissional</b>	O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo, bem como compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID (coordenadores, supervisores e alunos).
	Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos), assim como programas implementados.
	O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.
	O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais, tanto para o crescimento pessoal como profissional.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário A e B.

Com a organização dos dados dos respectivos questionários, ficou definida a participação de dois subprojetos do PIBID: de Química e Biologia. Portanto, decidiu-se convidar para participar da pesquisa os professores coordenadores de área dos subprojetos, os professores supervisores da Educação Básica, os alunos bolsistas de iniciação à docência dos subprojetos de Química e Biologia do IFFar, a Coordenação Institucional e o Coordenador de Gestão dos subprojetos do PIBID. A seguir apresentaremos os sujeitos inseridos na pesquisa.

### 5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O contato com os sujeitos da pesquisa ocorreu diretamente com os coordenadores de área de cada subprojeto, com vistas a convidar e apresentar os objetivos do estudo e, ao mesmo tempo, definir as datas para os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Nos encontros, os coordenadores de

área que participaram da pesquisa<sup>41</sup>, os bolsistas de iniciação, os professores supervisores e a Coordenação Institucional do PIBID demonstraram receptividade e disposição para participar dos diálogos, envolvendo responsabilidade e comprometimento nas atividades realizadas.

Conheceram-se, assim, as características pessoais e profissionais de cada um dos professores<sup>42</sup>: Coordenador Institucional; Coordenador de Área e Supervisores (professores da Educação Básica), totalizando vinte e um (21) sujeitos de pesquisa<sup>43</sup>. O quadro-síntese encontra-se no Apêndice I.

A seguir, faz-se uma breve apresentação dos sujeitos coautores da pesquisa.

**Professor Paulo:** licenciado, mestre e doutor em História. Professor do IFFar há três anos e seis meses. Diretor de Assistência Estudantil do IF Farroupilha e Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do IF Farroupilha (PIBID) há dois anos e seis meses. Colaborador nos programas de formação de professores: Programa de Educação Tutorial - PET, LIFE e Prodocência.

**Professora Vida:** pedagoga, mestre em educação e doutoranda na mesma área. Atuou por onze anos como professora do ensino fundamental - anos iniciais e educação infantil, desempenhando, também, a função de Coordenadora Pedagógica. Atualmente, é docente efetiva do IFFar, trabalhando nos cursos de graduação e pós-graduação. É Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do IFFar.

**Professora Magnólia:** licenciada em Biologia, mestre em Recursos Genéticos Vegetais e doutora em Agronomia. É professora do Instituto Federal Farroupilha. Tem experiência na área de Genética, com ênfase em Genética Vegetal, atuando principalmente nos seguintes temas: variabilidade genética, isoenzimas, plantas medicinais, microsperogênese e citogenética. No ensino de Biologia, coordenou o primeiro projeto do PIBID/CAPES de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFFar, com atividades de ensino-pesquisa-extensão no campo das

---

<sup>41</sup> Nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativos, alguns Coordenadores de Área dos subprojetos do PIBID não participaram dos encontros. Apenas encaminharam seus alunos de Iniciação à Docência para participarem.

<sup>42</sup> Os dados são referentes ao período de maio a julho de 2016.

<sup>43</sup> Com a intenção de preservar as identidades dos sujeitos participantes (professores e licenciandos) deste estudo, utilizaram-se nomes fictícios, escolhidos por eles, para se fazer referência a cada um.

práticas educativas. Desenvolve atividades na Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPPGI), onde coordenou a pós-graduação no período de 2013-2015.

**Professor Linus:** formado em Química Industrial. Há dezenove anos atua como professor na rede estadual. Não conseguiu fazer uma formação continuada e/ou especialização na área do ensino por falta de tempo em conciliar escola e estudos. Está atuando como professor supervisor do PIBID há cinco anos.

**Professora Martina:** cursou Ciências Biológicas. Atua como professora de Ciências para o ensino fundamental há dezesseis anos na rede pública estadual. É professora supervisora do PIBID de Química há quatro anos. As atividades realizadas com o grupo de bolsistas de iniciação são voltadas à área de Ciências. É preocupada com a formação dos seus alunos e com a realidade familiar em que eles estão se constituindo como sujeitos, como pessoas.

**Professora Rosa:** formada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. Em sua formação, não teve a oportunidade de participar de projetos de pesquisa-ensino-extensão. Atualmente, é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha há quatro anos e três meses, atuando no Curso de Licenciatura em Química nas disciplinas de práticas pedagógicas e estágios. É Coordenadora de Área do subprojeto PIBID de Química há dois anos. Para a coordenação do PIBID, foi escolhida pelos alunos e convidou a professora Azaleia, da área de Química, para atuar com ela nas atividades. O subprojeto do PIBID de seu campus é voltado às atividades lúdicas de ensino de Química.

**Professora Azaleia:** formada em Química, com mestrado e doutorado em Química Orgânica. Seu pós-doutorado também foi em área específica de Química. A professora conta que foi ter contato com os alunos somente no período de estágio. Não participou de projetos e/ou pesquisa na área de educação durante sua graduação, pois era praticamente inexistente qualquer atuação nessa direção. É docente de Química do IFFar há dois anos e atua como professora colaboradora do PIBID de Química há um ano e seis meses. É preocupada com as questões de ensino e formação de professores.

**Professora Violeta:** licenciada em Química, atua como professora há quatorze anos na escola estadual. Durante a graduação, foi bolsista de Iniciação Científica. Fez estágio no laboratório de química e depois continuou como funcionária deste. As atividades desenvolvidas no laboratório eram específicas da

área de Química e não eram voltadas à educação. É professora supervisora do PIBID há quatro anos e nove meses. É participativa e interessada nas atividades, assim como se preocupa com a própria formação docente.

**Professora Lírio:** formada em Química, com mestrado na mesma área. Na graduação, durante dois anos, participou como bolsista em um projeto voltado ao ensino. O trabalho era voltado à realização de experimentos químicos para a formação de professores da rede estadual. Preparavam o material no laboratório de ensino e, no final do ano, havia encontros com os professores das escolas estaduais e municipais, onde o material elaborado era [re]passado para eles trabalharem em sala de aula. A professora considera esse trabalho como uma boa experiência na sua formação, pois trabalhava o ensino durante a graduação. É professora da Educação Básica em uma escola estadual há nove anos e participa do PIBID como supervisora há um ano e seis meses.

**Professora Três Marias:** possui Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura Plena em Biologia. Conta que, em seu curso, tinha muita aula de Química, Física, Biologia e Matemática e, inclusive, que todos os sábados à tarde eram letivos, com aulas presenciais, as quais possibilitavam atividades de “campo”. Durante o período em que fez a graduação, não participou de projetos de pesquisa, visto que estes eram inexistentes. Iniciou sua trajetória na docência quando cursava o terceiro semestre do curso. Durante a sua formação profissional, participou de muitos cursos de formação, de encontros regionais e no próprio município. Considera que sua formação acadêmica foi muito boa. Tem experiência com ensino fundamental, ensino médio, EJA e, além da sala de aula, com Coordenação Pedagógica, já completando vinte quatro anos de docência. E, como supervisora do PIBID, está há dois anos e seis meses.

**Professora Joana:** licenciada em Ciências Biológicas, mestre em Educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde. Exerce a profissão de professora há dez anos no sistema de ensino público. Atualmente, é professora efetiva do IFFar para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, responsável pelas disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências e de Biologia, Estágios Curriculares Supervisionados e Biologia Geral para o Ensino Médio Técnico e Tecnológico e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (PROEJA). Participa de projetos. Entre eles, é a coordenadora de área do PIBID de Biologia há três anos e colaboradora do LIFE.

**Professor Brahma:** iniciou sua formação em Química Industrial. Na graduação, teve a experiência de participar de projeto de pesquisa, no qual dividia a bolsa com outro colega e não deu certo, acabou desistindo. Durante o curso, foi convidado para “dar aulas de apoio em um cursinho”, no qual permaneceu por muitos anos. As aulas no cursinho foram a aproximação com a docência e levou o professor a buscar formação na licenciatura, porém em outra IES. É mestre e doutor em Química Orgânica. Atua como docente há seis anos no IFFar, na disciplina de Química para o Ensino Médio, Técnico e Tecnólogo. Na licenciatura, atua nas disciplinas de Práticas Pedagógicas, Bioquímica e Estágio Curricular. É coordenador do Curso de Licenciatura em Química e coordenador de área do PIBID há dois anos.

**Professora Maria:** licenciada em Biologia. Não participou de projeto de ensino-pesquisa-extensão na sua graduação. Não queria ser professora e sim farmacêutica. Sua aproximação com a docência foi nos estágios curriculares do curso. Faz oito anos que atua como professora em escola estadual e há seis anos é supervisora do PIBID. É uma professora participativa nos encontros, nas atividades do PIBID e na formação dos alunos. O PIBID contribuiu para a sua formação docente.

**Professora Dina:** formada em Ciências Biológicas, aproximou-se da docência no estágio. A experiência obrigatória no curso contribuiu para a sua identidade profissional. Atua como professora há cinco anos e sete meses no ensino fundamental, o qual é sua preferência. Como supervisora do PIBID está há cinco anos e seis meses. Acredita que o programa contribui com a sua formação e, especialmente, com a dos bolsistas de iniciação à docência.

**Professora Bruna:** formada em Biologia, teve uma formação totalmente “teórica”. Atua na escola estadual, como professora, há vinte e três anos e, como supervisora do PIBID, há quatro anos.

**Professora Maria Laura:** sua formação é em Biologia, mas a atuação docente é em Química há dezenove anos. Como supervisora do PIBID, há dois anos e seis meses, acredita que ele veio contribuir significativamente em sua prática pedagógica, pois, conforme a professora refere, a “Química é da sua área, mas não a sua formação”.

**Professora Rô:** sua formação é em Biologia e já faz algum tempo. Segundo a professora, ela atua como docente há vinte e quatro anos. Sente, como supervisora do PIBID, que ele ajudou na “desconstrução de sua formação”, bem como se sente desafiada pelas atividades desenvolvidas. Está no PIBID há três anos.

**Professora Ivete:** sua formação é em Ciências Biológicas e possui mestrado em Ciências. De acordo com a professora, em “nenhum momento em sua graduação participou de atividade em escola”; somente teve aproximação com a realidade escolar em seu estágio supervisionado obrigatório. É docente do IFFar há nove anos e ministra a disciplina de Biologia para o ensino médio integrado e técnico. Na Licenciatura em Ciências Biológicas, atua nas disciplinas de Biologia Celular, Embriologia e Histologia Humana, Ficologia e Micologia, Metodologia do Ensino de Ciências, Laboratório do Ensino de Ciências, Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) - Origem da Vida, PeCC - Laboratórios, PeCC - Feira de Ciências. Coordena o PIBID há dois anos e seis meses e acredita que ele tem contribuído para a sua formação profissional docente.

**Professora Renata:** cursou o Magistério e depois Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura Plena em Biologia. Quando iniciou suas atividades docentes em escola de Educação Básica, foi com a expectativa de desenvolver projetos, contudo acabou encontrando resistência por parte da direção da escola, e alguns projetos nunca foram colocados em prática. Como professora supervisora do PIBID, conseguiu fazer algumas atividades diferenciadas e também contribuiu com a sua prática pedagógica.

**Professora Luíza:** refere-se a sua formação acadêmica em Biologia como “tradicional” e acredita que o PIBID ajudou a melhorar sua prática docente, a organizar suas aulas. Segundo a professora, o PIBID “[re]alimenta” a sua ação docente.

**Professora Marta:** licenciada, mestre e doutora em Geografia. A experiência com a educação foi com as Tecnologias de Informação e Comunicação e voltadas à Geografia na Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED). É docente do IFFar há cinco anos, no ensino médio, técnico e nas Licenciaturas de Química e Biologia nas disciplinas de Geografia, Metodologia Científica, TICs e EAD – Eletiva II, Gestão Ambiental. Atualmente, é coordenadora institucional do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores do Instituto Federal Farroupilha, projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual se

encontra vinculado às ações do PIBID. A ênfase das atividades do LIFE centra-se na formação inicial e continuada de professores, bem como nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Acredita que ambos os programas proporcionam um espaço de formação docente interessante.

Apresentou-se os bolsistas de iniciação à docência<sup>44</sup>, seu curso de licenciatura, a inserção no PIBID e algumas considerações realizadas por eles durante os encontros. Devido à quantidade de cinquenta sujeitos participantes da pesquisa, adotou-se, na apresentação, um agrupamento de alunos<sup>45</sup>, levando em consideração os seguintes critérios: o mesmo curso da Licenciatura (Química ou Biologia); igualmente considerou-se o mesmo semestre correspondente e o campus. O quadro síntese apresenta cada aluno individualmente e encontra-se no Apêndice I.

**Licenciandos: Androceu, Isis, Magui, Mônica, Valentina e Vinicius** - estão cursando Licenciatura em Biologia, no quinto semestre. A inserção no PIBID varia de sete meses a dois anos e seis meses. Nos diálogos, mostram a preocupação com a vivência na escola, oportunizada na licenciatura. Destacam que acontece a partir do quinto semestre, quando inicia o estágio, e isso, para eles, é inquietante, pois é nesse momento que vão realmente decidir pela docência e já estão se aproximando do final do curso.

**Licencianda Anita** – É licencianda em Biologia no sétimo semestre e participa do PIBID há dois anos. Para Anita, o PIBID contribui com suas convicções de que “no futuro, é o trabalho docente que quer seguir”. O PIBID contribui para refletir sobre a realidade escolar e vivenciar metodologia e práticas diferenciadas.

**Licencianda Anívia** – está no terceiro semestre da Licenciatura em Biologia e, há seis meses, no PIBID.

**Licenciandos: Ana, Luizete e Oliver** – todos cursam o sétimo semestre da Licenciatura de Química. Estão vivenciando o PIBID entre um a três anos. Os licenciandos entendem que o PIBID é a oportunidade de trazer uma proposta diferenciada para a sala de aula, a experiência oportunizada é considerada muito boa e importante, tanto para o estágio quanto para as disciplinas.

---

<sup>44</sup> Os dados são referentes ao período de maio a julho de 2016.

<sup>45</sup> Com a intenção de preservar as identidades dos sujeitos participantes (professores e licenciandos) deste estudo, utilizaram-se nomes fictícios, escolhidos por eles, para se fazer referência a cada um.

**Licenciandos: Débora, Gabriel, Mariana** – cursam Licenciatura em Química e estão no terceiro semestre. Todos estão inseridos no PIBID há um ano. Segundo os diálogos dos alunos, eles entendem que devem aproveitar as oportunidades que o curso oferece, bem como as disciplinas pedagógicas, visando a que, como futuros docentes, possam ensinar química de uma maneira que os alunos se envolvam melhor, integrando-a com o cotidiano. Para os alunos bolsistas de iniciação à docência, o professor precisa cativar o aluno para que ele possa aprender.

**Licenciandos: Heitor, José, Manoela** – estão no quinto semestre da Licenciatura em Química. No PIBID, participam entre um ano e seis meses a dois anos. Para os licenciandos bolsistas de iniciação, o PIBID oportuniza um espaço, tempo no qual eles saem da posição de aluno e assumem a posição de professor, contribuindo, assim, para a sua formação inicial, as vivências na escola e a possibilidade de usar metodologias diferenciadas, bem como materiais alternativos para o ensino da química. Em seus diálogos, acrescentam, como um fator preocupante, a dificuldade encontrada em algumas escolas, com a falta de abertura para receber o grupo de pibidianos e do incentivo pela gestão escolar com a participação dos alunos da Educação Básica nas atividades que os bolsistas de iniciação propõem para eles. Isso, segundo o grupo de licenciandos, ocasiona uma desmotivação.

**Licenciandas: Iana e Laisa** – estão no sexto semestre da Licenciatura de Química e, no PIBID, entre um ano e dois anos. Para as licenciandas, a maioria dos que se encontram na Educação Básica não gosta do ensino de química, acha difícil e vê que é importante trabalhar com o aluno para que essa visão mude. Expressam que, na licenciatura, existe uma cobrança, principalmente no estágio, quanto à metodologia diferenciada e, em seguida, a realização, escrita de um artigo para publicação. No entanto, os pibidianos percebem que a preocupação principal precisa ser com o aluno, com a aprendizagem deles.

**Licencianda Michone** – cursa Licenciatura em Química no quarto semestre e está no PIBID há um ano e seis meses.

**Licenciandos: Charles e Tailona** – licenciandos em Biologia, no terceiro semestre, participam do PIBID entre dois meses e um ano. Para os bolsistas de iniciação, o papel do PIBID na escola é importante. Segundo eles, ajuda a promover a integração entre os alunos e valorizar o conhecimento, as vivências, as

experiências que cada aluno já traz consigo, compartilhando com todos. Colocam que o PIBID incentivou a leitura e a escrita.

**Licenciandos: Evaldo e Valquiria** – estão no sétimo semestre de Biologia, e, no PIBID, estão há três anos. Os licenciandos consideram que o PIBID oportuniza um espaço importante para o docente, que é o planejamento. Planejar as atividades, o tempo que cada uma vai levar e, depois, fazer a retomada, para comentar e discutir com o grupo o que pode ser melhorado, aperfeiçoado e, até mesmo, alterado na atividade executada com os alunos da Educação Básica, é fundamental. O contato com a sala de aula, oportunizado pelo PIBID, é considerado pelos bolsistas importante para a formação inicial e não somente no estágio.

**Licenciando Régis** – cursa Licenciatura em Biologia e está no quinto semestre. No PIBID, faz três anos que participa das atividades. Em sua fala, traz a questão de que, cursando a licenciatura, eles consideram que são professores em formação inicial e o PIBID oportuniza que aconteça essa inserção. Então, referem-se à importância de que os bolsistas de iniciação já estão nas escolas, praticando, exercendo e vivenciando as práticas docentes, diferente daqueles alunos da licenciatura que não estão no PIBID e só vão conhecer a realidade escolar nos estágios.

**Licenciandos: Amor-Perfeito, Dalia, Jasmim e Orquídea** – são licenciandos em Química do sétimo semestre e estão no PIBID entre seis meses e três anos. Os licenciandos colocam a importância do diálogo na formação e, principalmente, com os professores orientadores (coordenadoras e supervisores). Para eles, o diálogo é enriquecedor. E comentam que o resultado do PIBID não é imediato, pois é, em longo prazo, que vai ser possível ter outro olhar para a educação. Segundo eles, o professor não deve levar tudo pronto para a sala de aula, é necessário ensinar os alunos a buscar o conhecimento e dialogar com os outros.

**Licenciandos: Boca-de-Leão, Cravo e Girassol** – estão no oitavo semestre da Licenciatura de Química e, no PIBID, entre dois anos e três anos. O PIBID, segundo os bolsistas de iniciação, faz uma aproximação com os alunos da educação básica, no entanto, no curso de licenciatura, essa inserção é pouca e praticamente nos estágios. Acrescentam, em suas falas, que o programa deveria ter uma abrangência para todos os licenciandos.

**Licenciandos: Margarida e Tulipa** – cursam Licenciatura em Química no quinto semestre e estão no PIBID há oito meses. Segundo as alunas, o PIBID tem contribuído com o desenvolvimento de projetos nas escolas, praticando o exercício da docência. Elas destacam a importância de atuar com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, pois eles participam e são interessados nas atividades realizadas em relação aos alunos do ensino médio.

**Licencianda Hortência** – no PIBID, está há um mês e, na licenciatura de Química, no primeiro semestre. Salaria a importância do PIBID na sua formação, pelo contato que tem com a escola e com os alunos antes do estágio. O professor, segundo a aluna Hortência, tem que estar sempre pesquisando, atualizando-se, buscando novas práticas, novas metodologias para não tornar a sua prática cansativa para os alunos. Além disso, considera que o planejamento deve ser diferenciado, pois os alunos não são iguais.

**Licenciandas: Amanda e Nicoli** – estão no quinto semestre da Licenciatura em Biologia e, no PIBID, entre um mês e um ano. Para as alunas, o PIBID contribui para ter um pensamento e uma postura diferentes frente aos alunos e às demais atividades desenvolvidas pelo subprojeto. Possibilita conhecer a realidade dos alunos e o ambiente escolar para, nele, interagir e propor mudanças em benefício dos alunos da Educação Básica. Destacam a importância do estudo em grupo, referente ao embasamento teórico que o subprojeto faz com leituras e pesquisas. Quanto à Licenciatura de Biologia no campus em que cursam, consideram que as disciplinas pedagógicas trazem um conhecimento válido, sentem falta na questão da parte específica da Biologia.

**Licenciandos: Antonia, Camila, Isabela, Isadora, Lara e Pedro** – todos no oitavo semestre da Licenciatura em Biologia, e, no PIBID, entre sete meses e três anos. Para o grupo de alunos, o PIBID proporciona como ensino a vivência da realidade, da escola, da sala de aula e mantém uma relação entre a IES e a escola de Educação Básica. Aproveitam as atividades e os materiais realizados pelo PIBID em seus estágios, considerando, assim, uma contribuição significativa. Destaca-se, em suas falas, a valorização profissional do professor, tanto pela comunidade, como pela sociedade em geral.

**Licencianda Elisa** – na licenciatura em Biologia, está no nono semestre e, no programa, há quatro anos. É uma das “pioneiras” no PIBID de Biologia do campus a que pertence. Destaca a importância da leitura no PIBID e salienta como eles têm

sido incentivados pela coordenadora de área a lerem, para que aconteça um debate crítico com trocas de ideias e, assim, consigam ter um embasamento para a escrita, bem como fundamentação teórica para as implementações realizadas nas escolas de Educação Básica.

**Licenciandas: Estella, Helena e Katherine** – cursam Licenciatura em Biologia no terceiro semestre e estão no PIBID há sete meses. Também destacam a importância da leitura e de estudos realizados no grupo do PIBID a que pertencem, para desenvolver as atividades nas escolas de Educação Básica. Para as alunas, a escola é um caminho, direcionamento importante e essencial para a profissão docente, e o professor deve *ser mais* valorizado, pois, segundo elas, é o curso que forma todas as outras profissões.

**Licenciando John** – cursa o quarto semestre da licenciatura de Biologia e há nove meses é bolsista do PIBID. Em suas “falas”, colocou a preocupação que teve de como iria reagir dentro de uma sala de aula e, em sua primeira implementação, considera que se surpreendeu com ele mesmo. Vê a importância do PIBID para a formação inicial, sendo que ela vai ocorrendo gradativamente, ou seja, em cada atividade realizada os licenciandos vão adquirindo segurança para as ações em sala de aula.

**Licencianda Sofia** – cursa o sétimo semestre da Licenciatura em Biologia e está há três anos no PIBID. Destaca a importância do planejamento, tanto para as atividades do PIBID, quanto para o estágio, uma vez que a realidade de cada aluno é diferente e, muitas vezes, faz-se necessário mudar em função de outro interesse mais urgente apresentado por eles.

**Licenciando Bruno** – cursa Licenciatura em Química no terceiro semestre e está há um ano no PIBID. Bruno apresenta a preocupação com o planejamento, o qual, segundo ele, é essencial para a realização das atividades e não existe um modelo a ser seguido, pois todo o modelo acaba com a criatividade dos indivíduos envolvidos naquela ação.

#### 5.4 CONTEXTO DA PESQUISA

Assim, tendo em vista a apresentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscou-se apresentar o delineamento do contexto da mesma. A escolha pelos subprojetos do PIBID de Química e de Biologia do IFFar, envolveu quatro *campi*, os

quais possuem as Licenciaturas de Química e Biologia, bem como a participação do Coordenador Institucional e de Gestão do IFFar efetivamente no estudo. Portanto, a pesquisa centrou-se em duas áreas (Química e Biologia), totalizando seis (6) subprojetos. Os encontros foram realizados com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

A seguir, utilizam-se as narrativas dos sujeitos dos subprojetos já mencionados, para a realização de uma breve apresentação do contexto de cada campus, referenciando e caracterizando o(s) subprojeto(s) de Química e Biologia, presente no mesmo.

**Campus Alegre** – apresenta os subprojetos de Química e de Biologia. Nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, contou-se com a presença dos alunos bolsistas de iniciação e de alguns professores da Educação Básica. Percebe-se que as dinâmicas e as atividades são variadas em cada subprojeto. Uma dessas atividades é a escolha da temática usada para o ano letivo, explicada, a seguir, pela professora Martina:

A temática do ano passado<sup>46</sup> era metodologia para o ensino de Química em escolas públicas que não tinham laboratório. Estas eram as nossas questões: como ensinar Química numa escola que não tem laboratório de química?, como despertar o interesse pela química? Então, trabalhamos exclusivamente com o nono ano, que é a série que tem Química.

No que tange à mesma situação, o subprojeto de Biologia também colocou uma das experiências realizadas no ano anterior, como se refere o licenciando Androceu:

Não era um reforço, mas sim trabalhar com eles o que a professora estava trabalhando, mas de forma diferente. Em vez de dizer o que era melhor para eles, perguntamos como eles gostariam que fossem as aulas.

Outros pontos levantados pelos sujeitos participantes, referentes às atividades desenvolvidas, foram elencados:

- palestras sobre o vírus da zica, H1N1;
- construção de jogos químicos com a finalidade de “que até o contexto dele aborde química para o ensino do nono ano, que é ciências” (LICENCIANDO OLIVER);

---

<sup>46</sup> A temática referida pela professora foi no ano de 2015.

- organização de uma cartilha com atividades para desenvolver nas escolas. Segundo a licencianda Iana, são “as práticas que fizemos de maneira diferente e é para auxiliar os professores da rede municipal, no caso, da rede pública”;
- a necessidade de leitura e aprofundamento teórico, colocada pelos alunos. O licenciando Androceu relata sobre ponto: “não houve muita leitura, nem de artigo. Talvez leitura para a construção de aulas diferenciadas e nos resumos para aplicação em eventos, congresso, porém nada muito aprofundado, exigente”;
- escrita de artigos e participação em eventos.

**Campus Júlio de Castilhos** – possui o PIBID em Biologia, sendo que o grupo de pibidianos possui poucos bolsistas. Nos encontros, contou-se com a participação dos bolsistas de iniciação, do coordenador de área e, na medida do possível, da professora da Educação Básica. O subprojeto organiza suas atividades em conjunto com a supervisora, conforme a narrativa do licenciando Regis:

a supervisora conduz e sempre dá uma saída em relação ao conteúdo. Então, o conteúdo de Biologia do ensino médio é trabalhado pela manhã e, à tarde, fazemos uma atividade diferenciada, uma vez na semana, que é o dia em que temos o encontro. Essa atividade sempre é voltada àquele conteúdo que está sendo abordado.

A professora Ivete salienta que, em alguns momentos, são realizadas atividades envolvendo todos os alunos da escola, como na semana do meio ambiente. Segundo ela,

os bolsistas fizeram palestras e oficinas de materiais recicláveis com os alunos de toda a escola. [...] Desenvolveram projetos de limpeza do pátio, horta, feira de ciências e algumas atividades relacionadas ao conteúdo, no qual os alunos estão apresentando alguma dificuldade. Prepararam o material como maquete, jogo e outras modalidades diferentes para explicar o conteúdo.

O grupo realiza seus encontros semanalmente com a orientação da coordenadora para a organização das atividades e a realização de estudos e de leituras. A licencianda Tailana comenta sobre a importância da leitura no PIBID:

apesar de pouco tempo no PIBID, comecei a perceber que, para [realizar alguma atividade], é preciso ler. Quando entrei aqui, percebi que meus colegas leem bastante, daí resolvi também começar a ler. O PIBID incentiva a leitura [para os bolsistas] e também, claro, para os alunos [da educação básica].

São realizadas outras atividades mencionadas pelos pibidianos, como organização de teatro, para contribuir com a aprendizagem dos alunos da educação básica, participação em eventos e realização de publicações. Para eles, o PIBID é importante para a formação e a prática docente.

**Campus Panambi** – possui o PIBID de Química e a constituição da coordenação é diferenciada em relação aos demais subprojetos. A professora Rosa, coordenadora de área, tem formação acadêmica em Pedagogia. Para a organização e execução das atividades, conta com o apoio da professora Ana da área de Química. Segundo a professora Rosa, o PIBID “é um desafio e surgiu como um presente. [...] Embora tenha a divisão por área, tem uma grande área que agrega a licenciatura que é a educação”. Então, dessa maneira, o subprojeto do PIBID de Química do referido campus é orientado, coordenado.

Nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, contou-se com a participação da coordenação de área, dos alunos bolsistas de iniciação e das professoras da Educação Básica. Durante os diálogos, a professora Lírio contou como é realizado o planejamento das atividades do grupo. Segundo ela,

O planejamento é a base. Portanto, nas duas tardes que trabalhamos aqui no IFFar, realizamos o planejamento das atividades que serão trabalhadas na escola. É muito importante esse planejamento. Tem que ter a sintonia de todos do grupo para conseguir planejar algo diferenciado e, depois, trabalhar na escola. Mas o planejamento, para nós, é a palavra-chave no cotidiano do PIBID.

A metodologia organizada pelo subprojeto para a realização das atividades está direcionada, desde o início de seu subprojeto, às atividades voltadas para o ensino da Química de maneira lúdica, ou seja, o grupo planeja e constrói jogos químicos. A narrativa da professora Orquídea contempla essa questão. Segundo ela,

quando entrei no PIBID, a nossa área era mais voltada ao desenvolvimento de jogos na área de Química. No início, era para termos feito os jogos e, depois, distribuímos às escolas. Mas daí tudo foi mudando. Aí, a gente passou a trabalhar mais nas escolas em si. Ir para as escolas, trabalhar com os alunos, trabalhar a parte da inclusão, que é possível com a Química.

O grupo continua aproveitando os jogos em suas atividades nas escolas com os alunos da Educação Básica, porém, mais especificamente, com os do ensino médio, devido à metodologia destes estar direcionada a essa faixa de

aprendizagem. Além disso, o subprojeto resolveu ampliar suas ações e buscar usar alguns recursos metodológicos com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Um desafio, segundo a professora Rosa, que relata:

[...] foi um desafio, quando incluímos uma escola de ensino fundamental, porque não tem o nome de Química. Na verdade, a grande área é Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e aí se pensou em somar, pensando que o PIBID tem que fortalecer a formação deles na licenciatura. Eles atuam nos estágios nas séries finais do ensino fundamental, então auxilia bastante na área da Física, da Química e na Biologia. E, também, o trabalho que a professora faz com os pequenos, que é apresentar esse universo científico para as crianças, começar com eles. [...] Eles, rapidinho, aprendem, muito mais rápido do que nós. Para que ficar infantilizando, esse costume que se tem de pensar que eles não têm condição. Ao contrário, eles têm toda a plasticidade cerebral para aprenderem, pois esta é maior nessa fase. O quanto é legal investir nisso!

O relato da professora Rosa demonstra que o grupo tem preocupação e, ao mesmo tempo, vem realizando algumas provocações referentes ao ensino de Química desde as séries iniciais do ensino fundamental. Observa-se que é uma necessidade importante e significativa para os alunos principiarem a ampliarem uma melhor aprendizagem desta ciência no decorrer de sua vida escolar.

Outro ponto destacado pelos integrantes do subprojeto é a leitura. O PIBID é compreendido como um espaço que oportuniza ler, escrever, participar de eventos, diferente do cotidiano escolar. A professora Violeta diz o seguinte:

O PIBID contribui muito para participar de eventos, escrita e leituras de artigos de [atividades] que não se faz no dia a dia da escola, também, não tem tempo para isso. Então, aqui [no PIBID] tem esse tempo para se dedicar, que na escola não tem. Na escola, o tempo que se está lá é na sala de aula e, fora disso, não se tem esse tempo pra fazer uma metodologia diferente, para produzir algo diferente. Então, assim, é um ganho, não tem comparação: professoras antes do PIBID e professoras pós PIBID.

O grupo, durante os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, mostrou, na prática, o desenvolvimento dos jogos químicos, apresentando uma peça teatral intitulada “Uma conversa e uma jogada de Canastra entre quatro grandes cientistas - John Dalton e seus amigos: Joseph Thomson, Ernest Rutherford e Neels Bohr”. A peça foi criada pelos pibidianos e apresentada na escola e no próprio campus.

**Campus São Vicente do Sul** – possui os dois subprojetos de PIBID, os quais, em algumas situações e/ou atividades, trabalham integrados. Nos encontros

dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, o subprojeto de Biologia participou com a coordenadora de área, os bolsistas de iniciação e os professores da Educação Básica. No subprojeto de Química, a participação foi diferente, ou seja, os alunos bolsistas de iniciação estavam em período de estágio e a maioria não participou. O coordenador de área participou parcialmente e contou-se com a presença de uma professora da Educação Básica. A pesquisadora se dispôs a trocar dias e horários dos encontros e, até mesmo, a realizá-los separadamente, mas não foi possível uma nova maneira de organização.

Os subprojetos do campus desenvolvem suas atividades, as quais eles denominam de “implementações”, buscando conhecer a realidade escolar. Para isso, pesquisam os interesses dos alunos para a concretização das ações, partindo sempre de um tema gerador. A professora Joana detalha como são realizadas as atividades.

No ano passado (2015), desde março, os alunos do PIBID da Biologia e da Química participaram, no primeiro semestre, de um curso teórico, todos os bolsistas. No primeiro momento, foi feito um estudo teórico, onde começamos a estudar a interdisciplinaridade, o currículo, o tema gerador, os momentos pedagógicos. Uma série de temas, para poder, depois, fazer a investigação. Então, fizemos a parte teórica, depois foi feita a construção dos instrumentos de pesquisa para eles irem na comunidade. Então, foram feitos os questionários, e os grupos foram à comunidade. Foi feito na prefeitura, com as pessoas na rua, também com os professores, alunos e pais. A partir disso, se chegou a um tema e o tema saiu da comunidade. Não fomos nós que levamos. Mesmo tendo saído temas parecidos, pois na mesma cidade saiu dois temas diferentes porque a escola abrange local e pessoas diferentes.

O planejamento das atividades é realizado em conjunto com as professoras supervisoras, no encontro semanal dos pibidianos com seus grupos de trabalho. Nesses encontros, são realizados momentos de estudos, de leituras, de planejamento das “implementações”. Antes de ir para a escola desenvolver a atividade com os alunos da Educação Básica, os bolsistas apresentam para todos os integrados dos subprojetos as suas propostas. Essa apresentação é na forma de seminário, no qual cada um dos integrantes pode opinar e sugerir alguma alteração que sinta necessidade na atividade. Ao finalizar a implementação, na escola, outro seminário é realizado para uma reflexão da prática pedagógica, ocorrendo, assim, uma ação-reflexão-ação. A narrativa da licencianda Antônia contribuiu para o entendimento da importância que o grupo tem em relação às implementações, buscando a realidade dos alunos. Ela diz:

É diferente quando se chega numa escola e se consegue saber o cotidiano deles, e ver o que é interessante para eles aprender. O papel do PIBID nas implementações é isso, é sair desse currículo que as professoras têm que seguir, porque elas têm que cumprir e conseguir levar esses temas geradores e ou as temáticas e trabalhar o que realmente está ao redor deles, o que realmente é interessante para eles.

O grupo considera importante o momento de leitura, pois além do embasamento e do aprofundamento teórico, este contribui para a escrita. A licencianda Elisa comenta:

a leitura, somente na graduação, é muito pobre. Falo por experiência própria, já estou no nono semestre, terminando a minha graduação, li muito pouco, todos voltados somente a minha graduação, porém, como já estou no PIBID há um bom tempo, essa leitura pobre foi suprimida pelas realizadas no PIBID. A coordenadora incentiva a questão de leitura para que aconteça o debate crítico, a troca de ideias e possibilita um embasamento melhor para escrever, para atuar no ensino e para as implementações nas escolas. As atividades são fundamentadas com as leituras.

A importância da leitura é um dos pontos destacados em todos os subprojetos de Química e de Biologia do IFFar. Então, os pibidianos do referido campus, além de todo o envolvimento com as “implementações”, participam de eventos, escritas de artigos, atividades do próprio curso.

**Reitoria** – na reitoria, realizou-se um encontro com a participação do Coordenador Institucional do PIBID, da Coordenadora de Área, de Gestão e da professora que iniciou o projeto do PIBID no IFFar.

A professora Magnólia aponta para a dificuldade que os alunos têm de escrita. Ela sempre disse aos pibidianos “não joguem fora a primeira escrita de vocês, deixem para depois vocês conseguirem verificar o quanto evoluíram”. A relação do escrever está atrelada à leitura. E a professora segue dizendo: “é autonomia que ninguém tira saber escrever, colocar as ideias, saber expor é uma autonomia que ninguém vai tirar do outro”. O professor Paulo acrescenta em relação à leitura dos subprojetos do PIBID do IFFar: “já se conhece no que cada um vai embasar e também tem aqueles trabalhos muito bem embasados, que são aqueles que a coordenação de área e a supervisão estão juntas para elaborar, enfim, a gente consegue observar tudo isso”.

A coordenação institucional acompanha as atividades realizadas pelos subprojetos, faz visita aos *campi*, no decorrer do ano letivo, com a finalidade de

acompanhar e assessorar as atividades. Isso é demonstrado na narrativa da professora Vida:

esse feedback a gente leva para eles nas visitas... Então, eles percebem que a gente tem acompanhado, e isso é dito de uma forma muito clara também. O que a gente não consegue fazer é esse acompanhamento, por exemplo, um dia aparecer para participar de uma reunião de estudos. Isso nós não temos condições de deslocamento e nem financeiro para fazer.

Assim, expõe-se uma contextualização da pesquisa, da organização e das dinâmicas diversificadas apresentadas pelos subprojetos do PIBID nas áreas de Química e de Biologia do IFFar. A seguir, uma síntese da distribuição dos dois subprojetos em cada área já mencionada.

Figura 1 – Distribuição dos subprojetos do PIBID de Química por campus



Fonte: Autora, a partir do Projeto Institucional do PIBID do IF Farroupilha.

Figura 2 – Distribuição dos subprojetos do PIBID de Química por campus



Fonte: Autora, a partir do Projeto Institucional do PIBID do IF Farroupilha.

## 5.5 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO

As condutas éticas referentes a esta pesquisa são direcionadas pela consideração de que os sujeitos envolvidos neste estudo são seres humanos. Portanto, destacam-se os seguintes procedimentos realizados:

- autorização institucional do IFFar;
- redação e assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido;
- registro da pesquisa no gabinete de projetos do Centro de Educação.

Cabe ressaltar que os sujeitos participantes deste estudo foram contatados, presencialmente, no primeiro encontro do Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, em cada campus. Foram informados acerca das condições para participação, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A opção pela participação foi livre, de maneira que cada subprojeto de PIBID se posicionasse de

acordo com suas disponibilidades. Com o aceite em participar da pesquisa, agendaram-se as datas e horários dos encontros seguintes.

As respostas dos questionários encaminhados no primeiro momento da pesquisa, as narrativas decorrentes dos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e os dados recebidos no instrumento nomeado como “(In)Conclusões dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos” foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa e serão utilizados, posteriormente, para publicação de artigos referentes a ela. Os dados coletados foram registrados em áudio, guardados em um Compact Disc - CD e estão sob a responsabilidade da pesquisadora.

Os coautores desta pesquisa foram esclarecidos sobre a publicação e os resultados em meios vinculados à área da Educação e ou de Ciências, na abrangência do Ensino de Química e de Biologia, respeitando o anonimato dos sujeitos envolvidos em qualquer circunstância de divulgação dos materiais originados nesta investigação. Para a identificação das narrativas, será usado o codinome escolhido pelos sujeitos participante.

Os coautores têm a liberdade de não querer participar da pesquisa neste estudo, em qualquer circunstância, não lhes ocorrendo nenhum prejuízo. A pesquisa não apresenta nenhum risco, nem danos morais e nem ocasionou custos ou despesas para os participantes. Os benefícios aos integrantes da pesquisa decorreram do fato destes participarem dos encontros, podendo refletir, opinar, ouvir, escutar e, quiçá, auto(trans)formarem-se permanente.

Os dados serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados. Vale ressaltar que estes serão apresentados aos coautores nos seminários de licenciatura e do PIBID, promovidos pela instituição IFFar.

## 5.6 O CAMINHO METODOLÓGICO

A construção do caminho metodológico da pesquisa, de modo coerente, comprometido, responsável, ético, junto aos sujeitos que aceitaram participar dos encontros e dialogar sobre/com a temática a qual se propôs investigar, foi desafiadora. Isso porque uma pesquisa que envolve o contexto histórico-cultural-social dos sujeitos “implica uma partilha densa com pessoas, fatos, locais que

constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

Desse modo, a escolha pelo caminho a seguir foi determinante para a realização de encontros, de maneira que estes pudessem propiciar momentos em que todos os participantes tivessem a oportunidade do *diálogo*, da *escuta*, de *dizer sua palavra*, de ter uma atenção sensível e, principalmente, “ter um olhar humano” (LICENCIANDA ISIS – CAMPUS AL), pois “somos seres em processos de (re)construção, inacabados na busca de *ser mais*<sup>47</sup>” (FREIRE, 1987, 2015a). A atenção sensível e o diálogo possibilitaram aos sujeitos, como seres inacabados em constante auto(trans)formação, a reflexão crítica e rigorosa sobre sua “*práxis pedagógica*” (HENZ, 2014a, p. 51).

Assim, considerando que os encontros pudessem possibilitar aos sujeitos sentirem-se participantes ativos da pesquisa, interlocutores (co)autores, fez-se necessário conhecer o contexto e não somente os fatos isolados e individualizados. Desse modo, todos os pibidianos têm o direito de falar, dialogar e *dizer a sua palavra* (FIORI, 1987). A pergunta não é específica da pesquisadora, mas de todos os sujeitos inseridos nos encontros, estabelecendo relações de diálogo e, ao mesmo tempo, problematizadoras, sobre as quais cada um dos participantes pode exercer a *palavra*, ou melhor, possui a opção de “falar” ou “silenciar”. Assim, “no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua*<sup>48</sup> da comunicação dialógica” (FREIRE, 2015a, p. 114).

Para esta pesquisa, utilizou-se a metodologia de abordagem qualitativa, por se considerar que esta se sucede das experiências e das vivências sentidas, percebidas e expressas. Enfim, das trajetórias formativas que os indivíduos carregam consigo ao longo das suas vivências, emergidas do seu mundo, do contexto histórico-social no qual estão inseridos. Segundo Gil (2009), “graças à reconstrução histórica das situações vivenciadas pelos indivíduos, torna-se possível

---

<sup>47</sup> A *vocação para a humanização*, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através do qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se cuidadosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

<sup>48</sup> Sem a/o qual não pode ser.

a compreensão do dinamismo dos processos sociais, que geralmente não se evidenciam em questionários e entrevistas” (p. 82).

Na metodologia da pesquisa qualitativa, o pesquisador e os demais sujeitos estão inseridos no ambiente estudado, imersos nas temáticas de pesquisa, assim ela possibilita um melhor detalhamento das ações e uma flexibilidade nas atividades. Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, os participantes são “reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir no problema que identificam” (CHIZZOTTI, 2010, p. 83).

Na abordagem qualitativa, a representatividade numérica não é o fator decisivo para a elucidação de resultados, ou seja, esse tipo de abordagem busca centrar-se no aprofundamento do entendimento de um grupo social ou de sua organização, priorizando a qualidade dos fatos, registros, escutas e olhares. O foco principal da pesquisa qualitativa é o significado que os sujeitos examinam e refletem sobre as temáticas em questão.

Portanto, optou-se pela abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2010, 2014), associada ao estudo de caso<sup>49</sup> (GIL, 2009; YIN, 2015), e de pesquisa-formação (JOSSO, 2004, 2010), pois o diálogo é priorizado na pesquisa entre os sujeitos participantes e a pesquisadora. Complementando as abordagens, buscou-se apropriar da metodologia epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2014b), para a dinâmica dos encontros; metodologia esta inspirada nos Círculos de Cultura<sup>50</sup> de Paulo Freire em aproximação com a pesquisa-formação de Josso (2004, 2010). A figura a seguir representa essa escolha.

---

<sup>49</sup> Mais específico, configura-se em um estudo de caso múltiplo, devido à pluralidade dos subprojetos, bem como de todos os campi a que pertencem.

<sup>50</sup> O círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “rosa de pessoas”, em que, visivelmente, ninguém ocupa um lugar proeminente. No círculo de cultura, o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” (BRANDÃO, 2010, p. 69).

Figura 3 – Representação do caminho metodológico escolhido para a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, o estudo de caso está atrelado a um conjunto de dados, fatos, observações, anotações que propiciam ao planejamento das ações estar em constante (auto)transformação. Nesse viés, o estudo de caso analisa uma realidade sobre o objeto de estudo para, desse modo, “alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores” (CHIZZOTTI, 2014, p. 135).

A tendência do estudo de caso é buscar o esclarecimento de decisões a serem tomadas por meio dos fatos. Por isso, parte-se do contexto real, com a utilização de várias fontes para a busca de dados. O estudo de caso é uma verificação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 17).

Os estudos de caso buscam a descoberta, mesmo que exista um pesquisador-líder em cada encontro, os sujeitos necessitam estar atentos às situações que podem emergir durante o estudo, especificamente durante os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Esse tipo de pesquisa valoriza o conhecimento

da experiência e o sujeito vai (re)construindo as suas próprias interpretações, vai se (auto)descobrir como *ser* inserido e atuante na realidade, do contexto no qual está inserido, ou seja, como “seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (FREIRE, 2011, p. 74-75).

Sendo assim, entende-se que o estudo de caso não é um método, mas uma maneira particular de estudo, que compreende a lógica de planejamento, na qual as técnicas de coleta de dados são variadas, incluindo a entrevista, as gravações, os documentos, as anotações de campo, entre outras, interligadas com a realidade, com o contexto sócio-histórico e com a temática em estudo. O objeto de estudo é olhado e examinado no seu “todo” e busca desenhar, retratar e apresentar a realidade do contexto no qual ocorre a pesquisa, de uma maneira clara e intensa.

De tal modo, considera-se o estudo de caso como um “marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (CHIZZOTI, 2012, p. 102). Por conseguinte, o estudo de caso não descreve os acontecimentos de forma linear, de causa e consequência, mas sim busca analisar, interpretar e compreender as situações dentro do contexto e do problema de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa-formação incorpora a grandeza formativa como componente essencial da busca, da descoberta e da investigação da pesquisa, na qual se entende que é uma “metodologia de abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são ou foram os seus” (JOSSO, 2010, p. 125).

Diante disso, esta pesquisa possui também características de pesquisa-formação, pois colabora no entendimento de que não existe distanciamento entre os sujeitos que se envolvem nela e de quem propõe o trabalho (pesquisadora-líder). Desse modo, os sujeitos integrantes do PIBID do IFFar e a pesquisadora são sujeitos ativos, participativos, inseridos no contexto, que compartilham, dialogam, escutam e distanciam-se para refletir sobre suas práticas pedagógicas.

De acordo com Josso (2004), o pesquisador-líder não controla fenômenos, mas sim busca, com os sujeitos, [re]significar e auto(trans)formar suas atividades e

ações durante a ação da pesquisa, em contextos nos quais a incerteza e o inacabamento sejam a “provocação e motivação” da (re)construção de novos conhecimentos, tanto para o professor, quanto para o pesquisador.

Nessa perspectiva, os sujeitos participam efetivamente da pesquisa e são considerados coautores<sup>51</sup>, buscam, “através do diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, educadores e/ou educandos, com base nas questões levantadas pelo grupo com relação à temática” (HENZ; FREITAS, p. 03).

Para isso, propõe-se, para as dinâmicas dos encontros com os sujeitos da pesquisa, a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos<sup>52</sup>. O Grupo *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire vêm concretizando como epistemologia de pesquisa os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, com vistas a propor, de maneira espiral, os movimentos de pesquisa do olhar aguçado e da escuta sensível; do inacabamento; dos diálogos-problematizadores; da conscientização; e da auto(trans)formação, a partir das vivências e (re)significações da práxis educativa.

A proposta metodológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos possui suas origens nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, devido à disposição dos sujeitos, na qual todos estão em torno do grupo de trabalho, com um interlocutor nos debates que não é, necessariamente, o pesquisador, mas um dos demais sujeitos participantes. Assim como nos Círculos de Cultura, os Círculos dialógicos “são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar” (BRANDÃO, 2013, p. 45), articulados com os pressupostos da Pesquisa-formação de Josso (2004, 2010).

Nos caminhos percorridos por Freire, encontram-se desenhadas as suas vivências, experiências e comprovações nos princípios da educação popular, interagindo com práticas educativas comprometidas com a cidadania e a democracia, que proporcionem aos sujeitos a sua autonomia e a sua emancipação como seres históricos e sociais. Freire apresentou uma trajetória pessoal e profissional própria, estabelecida a partir de seus pensamentos ideológicos e das

---

<sup>51</sup> O termo coautor foi denominado pelo Grupo *Dialogus*, pois o entendimento é que todos os sujeitos inseridos desenvolvem a pesquisa em conjunto. Pela dialogicidade, eles interagem, sem que um sujeito se sobressaia ao outro.

<sup>52</sup> No capítulo 5 será retomado os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

relações internalizadas com os sujeitos e com o mundo. Na proposta pedagógica defendida pelo referido autor, a aprendizagem necessita e acontece quando, em sua ação, se envolver: o sujeito, a dialogicidade, a contextualização e a educação como ato cognitivo e político.

O sentido da educação popular e verdadeiramente libertadora, no pensamento freireano, se constrói partindo de uma educação problematizadora, alicerçada em questionamentos provocativos de respostas. E dessas novas inquietações e indagações vão (re)surgindo, de maneira dialógica, crítica, libertadora e provocadora da tomada de consciência de sua condição existencial, como sujeitos inseridos num contexto histórico e social.

O aprendizado de uma prática educativa crítica, ética, comprometida com o princípio de democracia e de liberdade, a qual é o ponto de partida do *Círculo de Cultura* (FREIRE, 2008), abdica de qualquer natureza discriminatória e de dominação e integra uma atitude de inovação e de renovação, instituindo uma maneira de mediação e interlocução com os sujeitos, na crença de que é possível mudar e (trans)formar as práxis pedagógicas.

Nesse sentido, estabelecendo uma estratégia da educação libertadora, o *Círculo de Cultura* é um *lugar* no qual todos têm a *palavra*, a *leitura do mundo*, o diálogo, a *ad-miração*, os *temas geradores*, o *inacabamento*. Enfim, tantos momentos possíveis de trocas de vivências, compartilhamentos de experiências, de trabalho, pesquisa, dinâmicas, afetividades que viabilizam a construção da trajetória formativa docente, da elaboração coletiva das aprendizagens, dos conhecimentos. Como afirma *Fiori*, no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987),

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987, p. 06).

O *Círculo de cultura* constituiu-se em um ambiente de (re)encontro e (re)descoberta do outro como sujeito, com vontades, sentimentos e experiências que necessitam ser desveladas a partir do diálogo no grupo, da participação nas discussões, da troca de conhecimentos e experiências. Um espaço no qual a dialogicidade se ensinava e se aprendia, com a construção do conhecimento e do saber do aluno. A dialogicidade é a base que fundamenta o *Círculo de Cultura*.

A organização dos participantes em formato de círculo, com um coordenador, animador de debates, busca manter uma dialogicidade no processo de construção de um saber coletivo, compartilhado e contextualizado, de maneira que cada um tenha vontade de aprender e de compartilhar o que já sabe, ou seja, todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Porém o que realmente importa é que esse não é um círculo “comum”, mas um círculo qualificado de cultura que vai além de um aprendizado individual, (re)construindo maneiras próprias, renovadas, solidárias e coletivas de caminhar em busca do *ser mais*.

O coordenador do círculo pode ser um dos sujeitos participantes e sua atribuição está em estimular as discussões e os diálogos e incentivar os debates com o conhecimento construído historicamente nas distintas áreas do saber, em que a liberdade é um dos princípios da organização. O desenvolvimento dos trabalhos propostos pelo Círculo de Cultura solicita que o coordenador permaneça cauteloso e vigilante, para o que se fala, mas não um monopolizador da fala e, sim, alguém que propicia condições adequadas à dinâmica do grupo. As falas, as conversas, as frases, as entrevistas, as discussões, dentro ou fora do círculo, tudo está carregado dos temas, dos assuntos, da vida dos sujeitos participantes.

A organização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e da disposição dos sujeitos nos encontros aproxima-se dos Círculos de Cultura, no qual o diálogo-problematizador é a fonte principal das discussões das temáticas, “refletindo e analisando sobre como se dão as diferentes relações e interações na *práxis* educativa e na sociedade” (HENZ, 2014b, p. 450). Desse modo, os participantes são considerados coautores, interlocutores da pesquisa, mas com a presença do pesquisador-líder mediando os diálogos investigativo-formativos. Assim, na perspectiva freireana, o diálogo,

Fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se (FREIRE, 1987, p. 08).

Nesse viés, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica que se configura como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2015a, p. 133). Do mesmo modo, nos círculos dialógicos, cada participante da pesquisa tem a liberdade e a autonomia para agir e interagir, *dizendo sua palavra* e compartilhando suas

experiências e vivências, com vistas a sua auto(trans)formação e desenvolvimento profissional.

Assim, os movimentos nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos não ocorrem linearmente ou de maneira sequencial. Do mesmo modo, não apresentam uma organização rígida, e nem se faz necessária a comprovação de hipóteses predefinidas antes do início da pesquisa. A perspectiva metodológica está apoiada na dialogicidade dos sujeitos, sendo assim, não existe um “método” pronto, um roteiro no qual o coautor vai “respondendo e anotando” dados e impressões. O que existe é um “ato de [re]criar”, “[re]inventar” com comprometimento, responsabilidade, ética, coletividade de ações e possibilitar uma consciência crítica dos indivíduos na busca do *ser mais* (FREIRE, 1987).

Dessa maneira, destaca-se que a organização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos não segue um roteiro, uma ordem ou um método “fechado”, mas envolve a reflexão da prática educativa, a (re)construção coletiva, pois se acredita que “somente um trabalho coletivamente realizado pode chegar à construção de um saber” (JOSSO, 2010, p. 27) e possibilitar a ação-reflexão-ação das atividades e ações desenvolvidas pelos sujeitos.

### **5.6.1 Organização e dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos**

Inicialmente, entrou-se em contato com cada coordenadora de área dos subprojetos de Química e de Biologia do IFFar, para organizar as datas dos encontros. Cada encontro foi realizado de acordo com a possibilidade de cada subprojeto, de preferência no turno em que o grupo se reúne semanalmente. Então, organizaram-se quatro encontros com cada *campus*, sendo que os que possuem os dois subprojetos foram reunidos no mesmo encontro, e um encontro com o Coordenador Institucional e de Gestão, na reitoria do IFFar. O cronograma dos encontros encontra-se no apêndice “J”.

Algumas dificuldades foram enfrentadas na organização dos encontros, pois alguns subprojetos não desenvolvem atividades em conjunto, no caso de apresentar os dois subprojetos no campus, estas são isoladas. Sendo assim, para possibilitar que dois subprojetos participassem de um mesmo horário ficou estabelecido com o grupo um tempo maior de diálogo para a concretização. Como estava difícil de solucionar, a pesquisadora-líder propôs trabalhar separadamente, daí foi possível

uma organização para que eles acontecessem juntos. E os encontros realizados com as áreas foram significativos, como expressa a licencianda Luizele.

Foram super importantes esses encontros, essas conversas juntamente com o PIBID da Biologia, para analisarmos e compartilharmos ideias diferentes para trabalhar com nossos alunos. Os temas abordados nos encontros contribuíram muito.

Considerando que, no grupo de cada subprojeto do PIBID de Química e Biologia, existe a presença do formando e do formador, a troca de ideias, de conversa, de diálogos sobre os temas abordados entre os sujeitos de áreas diferentes mostra uma simbiose auto(trans)formativa, que impede o “olhar de qualquer um dos componentes em separado (CUNHA, 2010a, p. 124).

Outra situação enfrentada e que também fez com que a organização dos encontros fosse quinzenal é que, no período da realização dos círculos, o PIBID passava por uma incerteza<sup>53</sup>. Não se sabia qual rumo teria e nova proposta de organização estava surgindo para o programa PIBID, sendo que a informação na época era de que, a partir do segundo semestre, o programa teria outro formato. As dúvidas e inquietações foram perceptíveis em todos os *campi*, como se pode perceber na narrativa da professora Rosa.

Vivemos esse momento de incertezas, não se sabe que rumos que o PIBID e a educação, de maneira geral, vão tomar, mas a gente espera que o PIBID consiga ter sequência, porque sabemos dos ganhos pra todos, tanto nós na condição de coordenadores de área, a gente aprende muito também com o PIBID, com os alunos [bolsistas de iniciação]. Sabemos que essa inserção o quanto antes no *lócus* em que eles vão atuar, a parceria com as professoras das escolas que já tem toda uma caminhada oportunizam a experiência de docência. Então espero que tenha sequência, que continue.

Diante desse tempo de incertezas, fez-se necessário (re)planejar os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Dessa forma, iniciaram-se as conversas com os sujeitos do PIBID dos subprojetos de Química e Biologia, em cada *campus*. O primeiro momento foi convidar todos a participarem dos encontros, sempre deixando claro que era livre a participação. Foi explicado que os encontros seriam gravados apenas por áudio para a transcrição dos diálogos.

---

<sup>53</sup> A incerteza instalada nos subprojetos do Pibid foi pela continuidade do Programa. A Capes, no primeiro semestre de 2016, encaminhou para as IES proposta de alteração dos projetos, porém pouca informação existia sobre a manutenção ou não do programa, bem como o surgimento de propostas de mudanças nos subprojetos com a unificação das áreas do conhecimento.

Conversou-se sobre a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, desde sua organização, enfatizando que cada um tem a oportunidade de *dizer a sua palavra*, sempre que achar oportuna a sua manifestação. Porém, ao mesmo tempo, destacou-se a importância de cada um estar sempre atento à fala do outro colega, do outro interlocutor. Assim,

[...] todos os sujeitos são participantes e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados, refletindo e analisando sobre como se dão as diferentes relações e interações na *práxis* educativa escolar e na sociedade. Esse processo se dá pela organização de círculos dialógicos onde todos são convidados à prática da escuta sensível, do olhar aguçado, do reconhecimento à alteridade do outro, a “dizer a sua palavra” (HENZ, 2014, p. 03).

Com essa maneira dialógica, identificou-se cada coautor como sujeito comprometido, responsável, próprio de diferentes posicionamentos, pelo qual o diálogo perpassa por todo o encontro do Círculo Dialógico Investigativo-formativo, sempre pautando e considerando de máxima relevância a construção coletiva e a ação-reflexão-ação.

Prosseguindo, solicitou-se para cada coautor preencher e assinar o termo de consentimento livre e esclarecimento (APÊNDICE K). No mesmo instrumento, foi solicitado que cada sujeito escolhesse, em cada tema apresentado, os subtemas de seu interesse. Portanto, os subtemas foram escolhidos pelos coautores da pesquisa: Coordenadores de Área, Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência, pertencentes aos subprojetos de Química e Biologia dos *campi* Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi e São Vicente do Sul. A escolha se deu no primeiro encontro presencial com cada subprojeto de PIBID.

A escolha de cada subtema pelos sujeitos foi reorganizada e, então, conseguiu-se identificar o interesse pelas temáticas geradoras em cada subprojeto. Os dados das escolhas das temáticas de cada campus foram apresentados no Apêndice “L”. Assim, os encontros seguintes foram organizados de acordo com o interesse daqueles sujeitos envolvidos e cada um partiu de uma dinâmica, ação ou provocação aos sujeitos, porém é importante esclarecer que não existiu um roteiro definido, cartesiano, pois todos os sujeitos são considerados integrantes ativos, líderes e interlocutores.

No último encontro de cada *campus*, organizou-se um instrumento, denominado de “(In)Conclusões dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos”

(APÊNDICE M), o qual foi um feedback, no sentido de opinar, descrever e sugerir sobre as atividades realizadas nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

Nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, observaram-se importantes movimentos que vão surgindo de acordo com a necessidade, o interesse e a vontade de cada subprojeto do PIBID de Química ou Biologia do IFFar, respeitando tempo, espaço e construção de cada um.

Portanto, apresentam-se os seguintes movimentos<sup>54</sup> dos Círculos dialógicos investigativo-formativos encontrados ao longo desta pesquisa<sup>55</sup>: escuta sensível e olhar aguçado; descoberta do inacabamento; escolha das temáticas geradoras em cada subprojeto, a partir dos questionários iniciais; diálogo-problematizador; conscientização e auto(trans)formação permanente docente dos pesquisadores, coautores. Os movimentos não são lineares, mas estão sempre numa interação dialética e inacabada, em que cada um está presente nos demais numa espécie de espiral proativa, não seguindo uma ordem fixa. A seguir, apresentam-se os seis movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como uma escolha metodológica e epistemológica de compreender o processo de auto(trans)formação permanente de docentes.

### 5.6.2 Os movimentos emergidos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos

Na dinâmica do primeiro encontro, cada sujeito recebeu uma “palavra geradora”, que emergiu das respostas dos questionários. Nesse momento, foram realizadas algumas provocações de apresentação, tanto pessoal quanto profissional, e solicitado que cada um relacionasse a sua vivência acadêmica e/ou docente e de forma livre, *dizendo sua palavra*. Então, neste primeiro momento de atividade, percebeu-se que a **escuta sensível/olhar aguçado** fez-se presente em cada um dos grupos dos subprojetos do PIBID. Para Freire (1991, p. 135),

---

<sup>54</sup> Nessa tese, optou-se por não definir a ordem dos movimentos (primeiro, segundo, terceiro). Pois, como já explicado, os movimentos nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos não são lineares e sim de uma maneira que os movimentos se encontram imbricados um nos outros. Assim, tem-se o entendimento de que não ocorre essa “classificação”, uma vez que, em determinados encontros, os movimentos são retomados e emergidos nas narrativas dos sujeitos.

<sup>55</sup> Os movimentos encontrados na pesquisa de tese já foram identificados e sistematizados em outras dissertações de mestrado do Grupo *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização em Paulo Freire, mencionadas no capítulo 2 - (2.3 aproximações com o descritor auto(trans)formação permanente - as produções do Grupo *Dialogus*).

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala.

Aprende-se a escutar para falar e, principalmente, para dialogar com os outros. E o sujeito que sabe escutar o outro tem a disposição de conter-se em *dizer sua palavra*, que lhe é um direito, mas que sabe que não é o único ser que “fala”. Isso porque o “falar” pode ser interpretado como uma simples transmissão de fatos, de verdades, de certezas, de maneira linear ou na oralidade, na qual o sujeito é um objeto de seu discurso.

Nessa perspectiva, dialogar<sup>56</sup> é interagir com os demais sujeitos, é apropriar-se das demais “falas” e [re]fazer a própria concepção, num ato de ações/attitudes coletivas. Esse movimento foi compreendido pelos sujeitos dos subprojetos do PIBID, como se pode perceber na narrativa do licenciando Regis, quando diz:

Não tem aquela coisa só eu quero falar e você vai ficar quieto. Não, cada qual fala a sua parte, tem uns, às vezes, que ficam mais tímidos e falam menos e o outro ajuda, mas claro desde que todos consigam falar e consigam se expressar.

É escutando o outro coautor da pesquisa, é escutando o aluno em sala de aula, na escola, que se aprende a falar, dialogar com eles. Quem escuta atentamente, com seriedade e criticidade em relação a “fala” do outro, aprende a modificar seu discurso, em uma fala com o outro, em que ambos se ajudam e se auto(trans)formam. Então, “saber escutar é, portanto, uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador” (SAUL, 2010, p. 160).

O movimento de escuta sensível/olhar aguçado ultrapassa a capacidade de falar, pois ao escutar o outro, o “olhar” direcionado a sua “fala” não é um simples observar o que o outro sujeito quer dizer, é necessária a atenção e requer novas atitudes de a humildade, amorosidade, criticidade, ética, bom-senso, esperança, alegria, comprometimento (FREIRE, 2015a) na tarefa da docência. O escutar como um saber imprescindível ao *quefazer* docente, na pluralidade de maneiras, significa o exercício do falar com. É uma atitude e um conteúdo da prática educativa, afetiva,

---

<sup>56</sup> O diálogo é retomado no capítulo 5.

ética, com respeito recíproco entre formador e formando e da importância da escuta sensível e do olhar aguçado. É o exercício da prática dialógica. A narrativa da licencianda Isis mostra a preocupação com o “olhar aguçado e humano” que o professor necessita ter. Ela diz:

A gente se forma a partir das nossas vivências, de como as nossas vivências são em casa, ali se constrói a nossa personalidade e, às vezes, a gente tem que se libertar. O professor, principalmente, tem que ter um olhar humano. Não se preocupar apenas com o aluno dentro da sala de aula, tem que entender ele. Tem dias que a gente tá aqui, que pode futuramente vir a trabalhar muito cansado, muito triste, o rendimento em casa, alguma coisa. Isso vai afetar o nosso rendimento no trabalho, que dirá um aluno, uma criança, um adolescente. Acho que é necessário ter um olhar um pouco mais humano. Que é difícil é!

O “olhar” referido pela licencianda Isis mostra a consciência do grupo em relação aos alunos e, até mesmo, em relação à importância deste no planejamento e na execução das ações desenvolvidas pelo subprojeto do PIBID. Quando a licencianda expressa sua preocupação com o aluno, de ter *um olhar mais humano*, esta possibilita a compreensão de que esse olhar vai além da sala de aula; é um olhar para a realidade em que esse sujeito está inserido, para o contexto social, cultural e histórico que está presente na sua constituição de “homem”, de “sujeito”, de “mundo” e faz parte da sua inserção na sala de aula. Assim, na prática educativa e nas ações do PIBID, “o saber escutar é um dos saberes necessários” (SAUL, 2010, p. 159) ao exercício da docência.

No decorrer do primeiro encontro<sup>57</sup>, em cada subprojeto do PIBID de Química e de Biologia do IFFar, os coautores da pesquisa escolheram **os temas geradores** constituindo um outro movimento. Estes emergiram às “palavras geradoras” (FREIRE, 1987).

A proposta freireana com os temas geradores teve seu princípio na alfabetização de adultos, na qual o ensino era fundamentado em temas e, deles, [re]organizados e [re]estruturados os conteúdos escolares para o aprendizado do aluno. Porém, essa maneira de “ensinar” parte de dois pontos: do estudo da realidade e da organização de dados, ou melhor, parte das interações mediatizadas entre as “falas” do educador e as do educando; reafirmando, assim, o movimento em que cada sujeito tem o direito de *dizer a sua palavra* e escutar o outro. A respeito de

---

<sup>57</sup> Foi destacado aqui o primeiro encontro. Não é intenção de a pesquisa destacar cada encontro, devido ao número de campi e de subprojetos.

escutar o outro, o excerto da aluna Sofia complementa que é “sempre bom ouvir daqueles que estão vivenciando a prática, as experiências, “bagagens” que eles trazem, pois tudo é aprendido”.

No entanto, os temas geradores são organizados por problematizações vivenciadas pelos sujeitos e não se limitam a uma coleta de dados, fatos e/ou situações que levem a um indicativo de possibilidade de um tema. Nesse sentido, os dados dos questionários (A) e (B) contribuíram para perceber e conhecer o projeto do PIBID do IFFar, para apresentar categorias, elementos os quais possibilitariam interagir com os sujeitos nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. A exploração das temáticas visa buscar, no pensamento dos sujeitos, a “realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis” (FREIRE, 2008, p. 37).

Com esse olhar “profundo”, imerso nos questionários, emergiram as temáticas da pesquisa, as quais, nos círculos, foram problematizadas com os coautores, momento em que foram escolhidos os subtemas de cada subprojeto do PIBID de Química e Biologia do IFFar. Sobre a discussão e problematização dos temas e subtemas, a licencianda Amanda destaca.

Com a discussão das temáticas e seus respectivos subtemas podemos nos aproximar mais com a realidade da sala de aula. As experiências relatadas pelos coordenadores e supervisores sobre suas trajetórias foram bastante válidas, pois estamos no início da nossa trajetória e a troca de conhecimento nesta fase é bastante importante.

Com a organização dos temas e subtemas, eles não são apenas aprendidos, mas refletidos, dialogados, para que, com eles, exista a oportunidade da tomada de consciência pelos sujeitos. Os temas não são tão-somente “palavras geradoras”, são uma superação da relação cartesiana de sujeito, de objeto e de fragmentação do saber. As temáticas têm significado, quando possuem um “olhar mais crítico da realidade” (FREIRE, 2008, p. 33), ou seja, são contextualizadas com as realidades e com as vivências.

De tal modo, as temáticas escolhidas pelos integrantes do PIBID são estimuladas pelo diálogo, como diz a licencianda Amor-perfeito: “devemos sempre estar abertos ao diálogo, ao novo, para que possamos evoluir, sobretudo termos um olhar crítico-reflexivo sobre a nossa prática docente”, ou seja, respeitando as diferenças de cada sujeito e levando sempre em consideração a possibilidade de

promover a auto(trans)formação permanente docente. A narrativa da licencianda Ana vem ao encontro da importância que as temáticas têm para o PIBID e para a própria formação.

As temáticas me trouxeram a refletir como é importante o projeto PIBID na nossa formação, pois o mesmo nos dá mais do que um alicerce na formação, mas uma experiência que nos proporciona maior firmeza e autoconfiança nos estágios.

As temáticas precisam ser problematizadas para ter um significado relevante, com um sentido e uma apreciação meticulosa entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. A percepção de que as temáticas da pesquisa estavam associadas às vivências dos sujeitos do PIBID foi expressa pela aluna Manoela em sua fala: “os temas desenvolvidos nos círculos foram bem relevantes, pois pareciam ter sido formulados para nós, como se os coautores estivessem observando o nosso trabalho”.

O envolvimento nas temáticas de pesquisa é um desafio de uma práxis libertadora, transformadora da realidade, da opressão, porém requer dos sujeitos participantes seriedade, comprometimento na ação-reflexão-ação de sua práxis, coesão entre teoria e prática provocativa pela ação dialógico-problematizadora. Assim, a compreensão e a problematização das temáticas carecem de diálogo desafiador de “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45).

A imersão nas temáticas de pesquisa, na perspectiva freireana, busca o conhecimento e a contextualização da realidade, “desacomoda” o sujeito, o qual deixa de ser um “ente passivo” e passa a ser um “ente ativo”, oportunizando a evolução da autonomia e do senso crítico, uma vez que seu alicerce é o diálogo. A professora Joana apresenta ao grupo a maneira pela qual as atividades do subprojeto em que está inserida abordam a questão das temáticas.

No primeiro momento foi feito um estudo teórico, sobre interdisciplinaridade; currículo; tema gerador e os momentos pedagógicos, para poder, depois, fazer a investigação. Então fizemos a parte teórica, depois foi feita a construção dos instrumentos de pesquisa para eles (bolsistas de iniciação e supervisores) irem à comunidade. Então foram feitos os questionários e os grupos foram para a comunidade em geral. A partir disso, chegamos a um tema, porém foi verificado se realmente era esse o tema. A verificação foi realizada com algumas questões sobre aquele tema que ficaram mais evidentes, para os mesmos sujeitos iniciais. [...] então a implementação realizada foi estruturada com o tema que saiu da comunidade, não foi imposta, ou levada pelo grupo dos pibidianos.

Na narrativa da professora Joana, é perceptível a importância não somente do estudo teórico, mas do que esse estudo vai influenciar nas práticas dos pibidianos. O papel do formador - coordenador de área e supervisor do PIBID - na problematização das temáticas e, até mesmo, na execução das atividades propostas é o de não apenas ouvir, mas de orientar, de caminhar junto e de dialogar com os pibidianos, [re]conhecendo as limitações de conhecimento de seu grupo.

Desse modo, provocar os bolsistas do PIBID a irem ao encontro da comunidade e, dali, partirem das delimitações para as ações é importante e significativo na aprendizagem dos alunos. Há, então, a conscientização de que a busca pelas temáticas é um “compromisso histórico, uma inserção crítica na história” (FREIRE, 2008, p. 30). Ao mesmo tempo, essa busca pela temática para a implementação da atividade do subprojeto do PIBID oportuniza que as ações elencadas pelos pibidianos provoquem nos alunos a busca pelo conhecimento, não recebendo conceitos prontos para uma simples memorização.

Em todos esses movimentos, o diálogo, por si só, não tem sentido, é um vazio, somente um som. O diálogo para uma educação libertadora, menos opressora, conscientizadora (FREIRE, 1987) é um **diálogo-problematizador**. Assim, o diálogo-problematizador provoca as inquietudes, as discussões, os questionamentos e todas essas indagações entre os pibidianos, porém, ao mesmo tempo, vêm surgindo outras opções, outras escolhas, pois, pelo diálogo, exerce-se o “compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora” (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

Na dinâmica dos movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os diálogos-problematizadores vão sendo as provocações necessárias para as definições das temáticas. Esse movimento é possível e acontece em todos os movimentos, porque

Os diálogos-problematizadores vão sendo constituídos dentro da dinâmica, com a possibilidade de repensar os questionamentos ali levantados e até mesmo recriá-los. Ao indagar, o ser humano mobiliza a sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de escolha, não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele (HENZ; FREITAS, 2015, p. 07).

Desse modo, por meio do diálogo-problematizador, possibilitam-se aos coautores da pesquisa momentos reflexivos sobre as ações e sobre as contribuições que o PIBID vem trazendo para os bolsistas de iniciação à docência, assim como

aos docentes da IES e da Educação Básica, partindo de seu contexto e dos questionamentos levantados pelo grupo em cada campus onde os círculos foram realizados. A narrativa da licencianda Iana mostra a presença freireana em relação à importância do diálogo nas atividades de sala de aula.

No livro de Freire, da Pedagogia do Oprimido, ele fala da dialogicidade, do diálogo, no qual você constrói o conhecimento junto com o aluno, pelo diálogo, na conversa. Então, não tem como chegar e depositar os conteúdos. Ele (Freire) fala que muitos professores usam da pedagogia bancária que ele chama de depósitos. Deposita conteúdo em cima do aluno e não faz com que ele construa o conhecimento. Então, a partir do diálogo, é que você vai construir o conhecimento e fazer com que aconteça a aprendizagem significativa. Não adianta somente refletir sobre as práticas pedagógicas e não colocar em ação.

Essa interação de busca, de troca de conhecimentos, possibilita a aproximação do professor com o aluno, pois, interligados, estes passam a assumir a condição de construtores do conhecimento, rompendo com a distinção de que um sabe e o outro escuta, pois o importante é a aprendizagem dos estudantes da escola básica, dos licenciandos e também dos docentes em sua constante auto(trans)formação. Como expressa a licencianda Tulipa:

Para meu entendimento, a auto(trans)formação permanente é um processo contínuo, que vem abranger os pensamentos e modos de agir, de investigar nossos propósitos como docentes. Sempre é bom dialogar e vivenciar experiências com os demais professores e com nós mesmos. Buscar a evolução como ser pensante e aflorar nossos propósitos como educadores.

A **auto(trans)formação permanente docente**, outro movimento emergido nos encontros, é uma formação que acontece sem justaposição, de maneira contínua, coletiva e intersubjetiva. É entremeada pela interação entre formador e formando, em cada “conversa, leitura, troca de saberes está-se adquirindo mais conhecimento e trocando conhecimentos. Nunca estamos formados, estamos nos auto(trans)formando periodicamente” (LICENCIANDO REGIS). Assim, acredita-se que a auto(trans)formação permanente docente seja dialógica, reflexiva, provocativa de mudanças na práxis pedagógica e que cada integrante tenha direito a *dizer sua palavra*, mas também tenha o discernimento de escutar o que o outro tem a dizer.

Os bolsistas do PIBID, coautores do trabalho, associam a auto(trans)formação permanente com a reflexão sobre a prática pedagógica, pois, nas ações desenvolvidas em cada subprojeto, faz-se necessário repensar as atividades e (re)construí-las, de maneira inovadora e dinâmica, buscando propiciar a

intenção dialética do ensinar-aprender, sempre em consideração ao contexto, às necessidades e aos interesses de cada escola, de cada grupo de estudantes da Educação Básica que participam do PIBID. Assim, a licencianda Amanda expressa em sua “fala”.

Auto(trans)formação permanente está diretamente relacionada com o processo de inovar, pois apenas um profissional que esteja “aberto” à reflexão de sua prática será capaz de reinventar, de mudar seu modo de pensar, sentir, agir e de informar a sua informação ao aluno de forma que o mesmo absorva o máximo de conhecimento possível.

Nessa dimensão, o PIBID é um espaço de aprendizagem que possibilita a auto(trans)formação permanente, pelas interações estabelecidas e mediadas entre os professores coformadores e os alunos bolsistas de iniciação. Uma articulação entre a teoria e a prática, possibilitando aos sujeitos (re)significar a sua práxis pedagógica, pela ação-reflexão-ação, sendo a escola de Educação Básica o *locus* principal da “formação”, tornando mais significativo o seu próprio fazer pedagógico. Sobre isso, a licencianda lana afirma:

A auto(trans)formação permanente é ter a consciência que somos seres inacabados, nesse sentido estamos em constante transformação. Aprendemos e ensinamos sempre e, para podermos ensinar, temos que estar sempre aprendendo.

Perceber-se inacabado é mais um movimento registrado, presenciado pelos pibidianos. A humildade e a vivência reflexiva do tema em reconhecer o inacabamento são fundamentais para a abertura dialógica e no estudo das temáticas para as atividades e as ações realizadas nas escolas.

Assim, a **descoberta do inacabamento**, do “ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2015a, p. 50). Do mesmo modo, percebe-se que o inacabamento é parte dos demais movimentos, e é a condição ontológica da auto(trans)formação permanente. Desse modo, é por meio dele que a ação-reflexão-ação sobre *práxis* pedagógica e as ações desenvolvidas pelos subprojetos do PIBID de Química e Biologia são reorganizadas, dentro do contexto cultural, histórico e social no qual o indivíduo está inserido. A inconclusão está assumida e enraizada com a questão ética, conforme a narrativa de Freire (2015a).

Tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos

dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência (p. 59).

No entanto, a vivência do inacabamento na docência está imbricada na conscientização da inconclusão humana, de um ser que está em constante busca de desafios, conhecimentos, inovações e, especialmente, de ética. A prática docente movida por “gentes que se reconhecem inconclusas e são conscientes dessa inconclusão” (FERNANDES, 2010, p. 194). Não adianta ser inovador e criativo, se a rigorosidade ética não estiver presente nos professores, bem como se a dignidade humana e a educação libertadora não forem as bases do pensamento, do ensino e das ações nas escolas, das mudanças necessárias e da auto(trans)formação.

Desse modo, a educação como um processo permanente (Freire, 2015a, p. 57), auto(trans)formativo e dialógico, também é fundamentalmente um “processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética” (TROMBETA; TROMBETA, 2010, p. 166). A escola, como espaço no qual a esperança, as relações entre “eu-tu”, entre sujeitos diferentes, com ideias, pensamentos e situações sociais culturais diferentes, necessita de respeito, do comprometimento, da ética e da amorosidade aos seus alunos, pois, “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar” (FREIRE, 1979, p. 15). Completando o que Freire diz, apropria-se da expressão da licencianda Nicoli: “tem que gostar, porque eu acho que sem amor a gente não consegue ensinar da melhor forma”.

Assim sendo, cada coautor inserido no movimento é responsável pelo lugar e espaço que ocupa no mundo, bem como por todas as ações que realiza, tendo a liberdade e a autonomia para agir e interagir. Portanto, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se configura como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2015a, p. 133).

Em cada início dos encontros, uma retomada do círculo anterior era realizada, e cada coautor era livre para interagir, *dizer sua palavra* ou, até mesmo, praticar o exercício do silenciamento. A importância do silêncio proporciona que, ao escutar o outro pibidiano, cada um esteja escutando também a si mesmo (FREIRE, 2015a). Na perspectiva freireana, o “direito de dizer sua palavra e o direito de silenciar são fundamentais no processo de humanização” (REDIN, 2010, p. 371). E nesse movimento de escutar, de silenciar, de registrar algum ponto significativo, o sujeito

vai tomando consciência das ações, das atividades desenvolvidas, e vai refletindo, pensando, dialogando, auto(trans)formando-se com uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2008, p. 29) uma conscientização: compromisso com a transformação.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram desafiadores e reflexivos para os sujeitos participantes. Acredita-se que repensar as ações, escutar, dialogar e inserir-se nas temáticas tenha contribuído para a auto(trans)formação permanente docente. A professora Rosa faz uma reflexão sobre os encontros no seu subprojeto.

Veio o primeiro encontro e eu acho que aquele momento inicial, assim, foi de escuta, e as perguntas fizeram refletir. Acho isso muito importante alguém de fora propor esse momento de parada para a gente pensar um pouquinho sobre o processo. Então foi bem válido, muito legal, prazeroso, não foi pesado, foram quatro encontros que, para mim passaram bem rápido, assim, porque realmente não foram cansativos. A sistemática, a proposta foi bem bacana, ajudou o grupo, e acrescentou para o grupo.

Percebe-se, diante da fala, que os círculos propiciaram um ambiente para refletir sobre o que os encontros oportunizaram, sobre as ações desenvolvidas, mostradas pelo movimento de **conscientização**<sup>58</sup>, o momento necessário para voltar no tempo, buscando resgatar a identidade do subprojeto no contexto histórico e social no qual este está inserido.

A conscientização corrobora o desenvolvimento da trajetória de formação dos docentes de uma maneira crítica em relação aos acontecimentos do contexto da realidade. Nessa significação, a (trans)formação social advém, fundamentalmente, do desenvolvimento coletivo de uma tomada de consciência crítica sobre o real e pela superação das formas de consciência ingênua. Desse modo, a narrativa da professora Lírio colabora no entendimento da conscientização necessária para a prática pedagógica. Ela diz:

Os círculos dialógicos nos possibilitaram refletir sobre a prática pedagógica: porque esta atividade? É importante esse conteúdo? Então essa reflexão da prática é fundamental tanto para quem já está há muito tempo como para quem está começando ou vai começar [a docência], pois é necessário saber o que está fazendo [as atividades, os conteúdos] e por que está fazendo.

É importante que, neste processo de conscientização, os pibidianos se reconheçam como sujeitos transformadores do contexto no qual estão inseridos,

---

<sup>58</sup> A conscientização também é um movimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Como os movimentos são interligados, eles vão se unindo na medida em que vão sendo desvelados.

existindo a probabilidade de que, na transformação dessa realidade vivenciada, experienciada nas escolas, consigam auto(trans)formarem a si mesmos, como sujeitos críticos, responsáveis, éticos, comprometidos com a qualidade de ensino e com uma educação libertadora.

Para Freire (2008), a conscientização vai além da simples aceitação da consciência, ou seja, é um comprometimento histórico e social, pois implica comprometer-se com o mundo, com a realidade escolar e, também, colocarem-se como sujeitos que fazem e (re)fazem a sua própria história, a sua trajetória formativa na busca constante da melhoria no desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, o fato de todos os pibidianos, coautores deste trabalho, estarem abertos ao diálogo, às novas vivências e provocações realizadas em cada encontro, comprometidos e inseridos na dinâmica experienciada, só vem a confirmar que estes se compreendem inacabados e em constante auto(trans)formação. Assim,

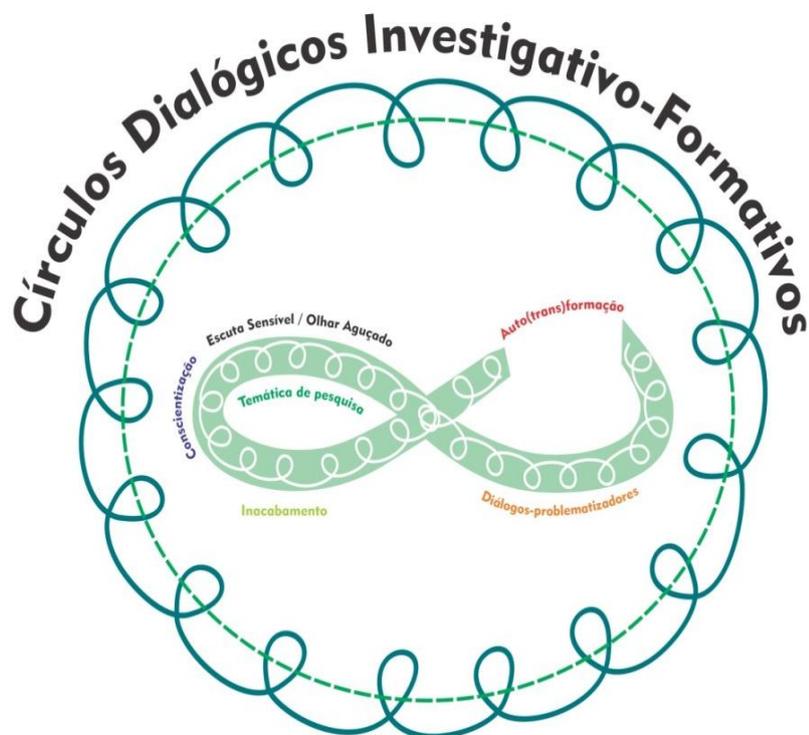
Essa metodologia possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade para transformar a si mesmo e à realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros (HENZ, 2015, p. 20-21).

Sendo assim, diante de tantas incertezas que o PIBID passava no contexto nacional, em que ou o programa permanecia ou teria mudanças, ao iniciar os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, foi possível perceber que todos estavam apreensivos, a espera de uma resposta. A narrativa da professora Ivete vem dizendo o que os encontros possibilitaram a seu grupo e (re)afirmando a importância do PIBID na formação docente.

Os encontros foram produtivos e os temas bem pertinentes, pois o PIBID é aprendido a cada encontro, com os bolsistas e na escola. E ouvindo-os falarem das experiências, mudanças e visões sobre a docência, percebemos que eles mostram o quanto esse programa é importante e o quanto ele possibilita enxergar além da sala de aula. Essa mudança ocorre não somente para os discentes como para mim, docente e coordenadora do projeto.

Dessa maneira, esboçam-se os movimentos, com a utilização de uma analogia, aqui demonstrada por uma figura, a qual sintetiza cada um deles, de maneira que estes se encontram interligados uns aos outros, provocando o movimento e a imersão nas temáticas escolhidas pelos coautores.

Figura 4 – Movimentos da dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: Elaborado pela autora.

## 5.7 CONFIGURAÇÃO DE ANÁLISE

A construção da análise deste estudo apresenta seus embasamentos alicerçados em um conjunto de dados inicialmente expressos nos questionários, nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e através do instrumento “(In)Conclusões dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos”, utilizado no decorrer das atividades. Em cada encontro, foram propiciados momentos, nos quais a interação dialógica entre os professores e os alunos era constante, com vistas à auto(trans)formação permanente. O caminho para a constituição da análise apresentou como base as narrativas dos professores e dos alunos inseridos nos subprojetos do PIBID de Química e Biologia do IFFar, buscando compreender como se dão as dinâmicas de auto(trans)formação permanente docente com esses sujeitos, a partir de suas trajetórias formativas e da inserção no PIBID.

Com essa organização, foi possível identificar como categoria geral deste estudo: **as dinâmicas de auto(trans)formação permanente de docente**. Essa categoria é constituída por dimensões categoriais, eixos articuladores e todos

perpassados pelo movimento dinamizador transversal: *movimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos*. A definição desse movimento parte de uma base epistemológica de pesquisa, na qual a escuta sensível, as temáticas problematizadoras e o diálogo aberto aproximam-se do próprio processo de formação, que buscam a (re)significação das ações e a auto(trans)formação permanente docente (HENZ, 2015).

Com as narrativas dos pibidianos, teve-se o entendimento de que as dinâmicas de auto(trans)formação permanente docente são espaços de diálogo, como expressa o aluno Evaldo: “podemos, através dos diálogos, trocar ideias, discutir pontos divergentes, sempre ouvindo e refletindo sobre a nossa formação”. Tal constatação mostra o [re]significar dos diferentes processos auto(trans)formativos e propicia aos sujeitos questionar, refletir e repensar suas práticas pedagógicas, de maneira que todos os envolvidos tenham direito a *dizer sua palavra*, já que “a palavra viva é diálogo existencial” (FREIRE, 1987, p. 11).

Nesse sentido, as dinâmicas de auto(trans)formação permanente docente, constituídas dialogicamente, possibilitaram aos sujeitos, no seu inacabamento, sentir/pensar/agir (HENZ, 2003), para que possam “transformar a si mesmos e a realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros” (HENZ, 2015, p. 21).

O diálogo problematizador é a “palavra” (FREIRE, 1987, p. 10) e também o “amor” (idem, p. 45), que vem permeando os encontros, as temáticas sugeridas e organizadas para os círculos. Um diálogo que realmente vem dizer o que o PIBID significa e contribui tanto para a formação inicial e permanente como para o desenvolvimento profissional docente. Com a certeza de que formandos e formadores podem “juntos aprender, inquietar-se, produzir, resistir aos obstáculos, mas com alegria” (FREIRE, 2015a, p. 70).

O fato de selecionar e de escolher as narrativas produzidas nos encontros provocou a reflexão sobre duas dimensões categoriais. A **primeira** apresenta a trajetória formativa dos sujeitos e os seguintes eixos articuladores: formação inicial, formação permanente, desenvolvimento profissional. A **segunda** refere-se às vivências no PIBID, e seus eixos articuladores são: a inserção no PIBID, a influência do PIBID na escolha pela docência, a relação do PIBID com a IES e a escola de Educação Básica, o currículo e o espaço de formação - LIFE. Por isso a

necessidade de (re)pensar e refletir sobre a auto(trans)formação permanente docente nesse espaço de formação.

A seguir, serão percorridas detalhadamente cada uma das dimensões e dos elementos categoriais constitutivos desta análise. Os excertos<sup>59</sup> extraídos das narrativas dos sujeitos expressam as trajetórias formativas dos docentes integrantes do PIBID em coordenação ou supervisão e, também, dos alunos bolsistas de iniciação à docência.

---

<sup>59</sup> Quando mencionada a palavra excerto, neste trabalho, esta terá como significado o fragmento de narrativa. Quando utilizado o termo narrativas, são as narrativas na íntegra.

## 6 O PROCESSO DE ANÁLISE: A ORGANIZAÇÃO DAS NARRATIVAS

A organização da categoria de análise, das dimensões categoriais, dos eixos articuladores e do elemento transversal se instituiu a partir das narrativas destacadas no processo de análise dos diálogos, realizados nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. O movimento explorado constitui-se em um grande desafio, devido ao denso material obtido com base nos questionários iniciais; dos diálogos emergidos nos encontros e do instrumento final de avaliação destes, denominado de “(in)conclusões”.

A sistematização dos dados e a transcrição das narrativas permitiram identificar como foram se constituindo as dinâmicas de auto(trans)formação permanente com professores entre os docentes da escola de Educação Básica e das IES e os licenciandos de iniciação à docência, inseridos no PIBID de Química e Biologia da IES, nos *campi* já mencionados.

No procedimento de análise, o mapeamento das narrativas docentes, apresentadas nos instrumentos de dados, permitiu a elaboração de quadros com o conjunto de excertos narrativos dos sujeitos da pesquisa. A partir disso, os excertos narrativos possibilitaram evidenciar a categoria de estudo: **dinâmicas de auto(trans)formação permanente com professores**.

Esta categoria versa sobre as dinâmicas realizadas com os docentes durante os encontros auto(trans)formativos. Nesta tese, as dinâmicas referem-se aos movimentos que aconteceram ao longo da trajetória formativa, tanto na formação inicial quanto na continuada, com vistas a compreender como ocorre a dinâmica e os possíveis desdobramentos de auto(trans)formação permanente com os professores e com os licenciandos bolsistas do PIBID de Química e Biologia do IFFar, sujeitos coautores da pesquisa.

Acredita-se que a auto(trans)formação permanente com professores possibilita o “desvelamento” das experiências vivenciadas nas trajetórias pessoal e profissional dos sujeitos coautores. Isso porque permite a eles olhar, escutar, dialogar com o todo do contexto escolar, de forma que, na interação entre formando e formador, ambos possam refletir sobre suas práxis, indo além do fazer pedagógico.

Nesse sentido, a cada encontro, os sujeitos foram desafiados a refletirem sobre a suas práticas, neste caso, sobre as ações e atividades realizadas pelos

subprojetos do PIBID. De acordo com Freire (2015a, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”.

Desse modo, tomou-se as narrativas dos sujeitos com a finalidade de reconhecer como as dinâmicas auto(trans)formativas permanentes docentes se estabeleciam entre os grupos de bolsistas dos subprojetos de Química e Biologia. Ao buscar as narrativas, foram encontradas duas dimensões categoriais: **trajetória de formação** e **vivências no PIBID**. A figura 5 sintetiza a análise dos dados.

Figura 5 – Síntese da análise dos dados<sup>60</sup>



Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira dimensão categorial, *trajetória de formação*, teve-se como premissa destacar os aspectos presentes nas narrativas, os quais possibilitaram compreender a escolha pela docência, os motivos que levaram ao ingresso na graduação e os desafios enfrentados durante a formação e na profissão docente. Desse modo, na sequência da organização dos dados, identificaram-se, nas

<sup>60</sup> A figura síntese da análise dos dados está organizada da seguinte maneira: no centro, fica a categoria geral de estudo – “Dinâmicas de auto(trans)formação permanente docente”; os círculos representam as dimensões categoriais – “trajetória de formação e vivências no Pibid”, todos permeados pelo movimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

narrativas dos sujeitos, três eixos articuladores: **formação inicial, formação permanente e desenvolvimento profissional docente.**

Sendo assim, entende-se que a trajetória formativa está interligada com a trajetória profissional. As experiências vividas na infância ou em qualquer outro período da vida não se dissociam da formação acadêmica e nem da profissional. Freire (2015b) mostra que as experiências e as descobertas estão conectadas com as vivências no mundo e na vida e não somente no meio acadêmico.

Nesse viés, a formação é entendida como um processo permanente, em que o sujeito está em constante busca, pois se entende inconcluso. Essa inclusão perpassa as experiências pessoais e segue na escolha pela profissão, em que o “professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa” (ISAIA, 2006, p. 368). Esse processo de reconhecimento, por parte dos professores da IES e da Educação Básica e dos licenciandos bolsistas de iniciação, possibilita reviver as experiências da formação, visando (re)elaborar, (re)construir e melhorar as ações docentes.

No primeiro eixo articulador, *formação inicial*, reuniu-se o conjunto de ideias e de narrativas dos docentes e dos bolsistas de iniciação, as quais possibilitaram compreender a escolha pela graduação, o envolvimento no estágio, o envolvimento nos projetos de pesquisa e ensino e a escolha pela docência. Vale ressaltar que, nesta tese, se considera importante que o licenciando, desde o início de sua formação para a docência, assumisse-se como “sujeito também da produção do saber e se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015a, p. 24).

No segundo eixo articulador, *formação permanente*, relacionam-se as ações desenvolvidas no PIBID, possibilitando tanto aos estudantes quanto aos professores formadores vivenciarem essas experiências de formação em espaços-tempos para repensar a prática pedagógica, as atividades e a reflexão sobre o próprio aprimoramento na profissão docente, bem como o uso mais sistemático da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013, p. 107).

No terceiro e último eixo, *desenvolvimento profissional docente*, apresenta-se uma discussão sobre como os professores e os licenciandos compreendem o seu desenvolvimento profissional. Entende-se este como um processo contínuo,

individual e/ou coletivo, desde a formação inicial até o exercício da docência. Isso porque acontece no próprio local de trabalho do docente: a escola, quando este busca a sua identidade profissional, na forma como se define a si mesmo e aos outros. Assim, o “desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco” (ISAIA, 2006, p. 375).

A segunda dimensão categorial aborda as *vivências no PIBID* pelos sujeitos inseridos na pesquisa. Considera-se, nesta dimensão, as relações entre a IES e a escola de Educação Básica, no que tange às contribuições para a auto(trans)formação permanente com professores (HENZ, 2014b, 2015). Nessa dimensão, surgiram os seguintes eixos articuladores: ***a inserção no PIBID; a influência do PIBID na escolha pela docência; a relação do PIBID com a IES e a escola de Educação Básica; o currículo e o espaço de formação – LIFE.***

Cabe aqui salientar que, nesta tese, se entende o PIBID como um espaço de aprendizagem, de ação-reflexão-ação da práxis pedagógica e de auto(trans)formação permanente docente, sendo a escola de Educação Básica o *lócus* principal da formação, tanto para os professores, quanto para os licenciandos.

Os diálogos e as narrativas dos sujeitos demonstram que a interação, a mediação, a inserção de ações e as atividades realizadas entre formadores e formandos do PIBID são propícias ao “movimento de aprender a docência envolvendo duas direções complementares, uma voltada para o desenvolvimento formativo dos alunos e outra para o processo autoformativo docente” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 135). Nessa perspectiva, o PIBID tem como objetivo incentivar e proporcionar que cada sujeito inserido busque e desenvolva, em cada atividade, o interesse por despertar e incentivar a paixão e a curiosidade, permeada pelo diálogo.

No primeiro eixo da segunda dimensão categorial, apresentam-se as narrativas dos coautores da pesquisa, referentes à inserção no PIBID, a suas vivências e experiências no cotidiano escolar. Durante os diálogos, os pibidianos expressam que os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos contribuíram para repensar sobre suas práticas pedagógicas. Nesse eixo, ficaram perceptíveis alguns movimentos dos Círculos, a saber: a escuta sensível/olhar aguçado, a conscientização e os diálogos-problematizadores.

No segundo eixo, os sujeitos da pesquisa, nas narrativas dialógicas, relataram a influência do PIBID na escolha pela docência. As vivências no contexto escolar propiciaram aos licenciandos a definição na escolha profissional e aos docentes coformadores o desenvolvimento da auto(trans)formação permanente.

No terceiro eixo, a relação do PIBID com a IES e a escola de Educação Básica define-se a escola como o *locus* da auto(trans)formação permanente com professores. As narrativas apontam esta instituição como um ambiente em que o diálogo, o planejamento e a contextualização das atividades com as realidades dos alunos fazem-se necessários e importantes à ação docente. Além disso, os pibidianos destacam os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como uma ação metodológica para ser utilizada nas situações de ensino-aprendizagem.

No quarto eixo, o currículo aparece como um “eixo” direcionador do trabalho docente. Os pibidianos possuem a compreensão da organização do currículo escolar, partindo das experiências vivenciadas, sem fragmentação das disciplinas, o que contribui com suas auto(trans)formações.

No quinto e último eixo, as narrativas dos coautores referenciam as práticas e as atividades articuladas no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE como um espaço de formação. O programa Life abrange os cursos de Licenciatura e o PIBID, envolvendo as tecnologias da informação.

O processo de análise das narrativas apresentou um “movimento dinamizador transversal” que permeia toda a categoria geral, as dimensões categoriais e o(s) eixo(s) articulador(es). Esse movimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos provocou nos sujeitos participantes da pesquisa momentos de *sentir, pensar e agir* (HENZ, 2003) acerca da sua trajetória de formação e da vivência no PIBID. Propiciou um resgate das ações e das atividades realizadas pelos grupos, bem como a reflexão sobre a auto(trans)formação permanente.

A seguir, apresenta-se uma figura síntese da análise, a qual possibilita visualizar a categoria, as dimensões categoriais, os eixos articuladores e o elemento transversal da pesquisa.

Figura 6 – Síntese da proposição de análise para a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura síntese apresenta a proposição de análise para a pesquisa, partindo das narrativas dialógicas dos encontros realizados com os pibidianos de química e biologia do IFFar. A sua organização encontra-se da seguinte maneira: no centro a categoria geral de estudo: Dinâmica de auto(trans)formação permanente docente; na sequência circular, as duas dimensões categoriais. A primeira dimensão - trajetórias formativas e os três eixos articuladores: formação inicial; formação permanente e desenvolvimento profissional. A segunda dimensão – Vivência no PIBID e os três eixos articuladores: inserção no PIBID; influência do PIBID na escolha pela docência; relação do PIBID com a IES e escola de Educação Básica; Currículo; Espaço de formação. Permeando toda a categoria, encontra-se o movimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

### 6.1 PRIMEIRA DIMENSÃO CATEGORIAL – TRAJETÓRIA FORMATIVA

A elaboração da primeira dinâmica categorial, *trajetória formativa*, busca os movimentos dialógicos dos integrantes do PIBID dos subprojetos de Química e

Biologia do IFFar, para compreender as trajetórias formativas que os levaram a sua constituição de *ser professor*. Assim, os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, realizados com os pibidianos, emergiram dos diálogos, do caminho escolhido em suas trajetórias de formação e da opção pela escolha da profissão docente. As trajetórias formativas significam ir além do entendimento de que formar não é simplesmente um treinamento do licenciando, mas uma auto(trans)formação que venha ao encontro do aprendizado da “criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2015a, p. 45-46).

No entanto, identificou-se que alguns autores adotam o termo como trajetórias formativas, outros o denominam de histórias de vida e, ainda, alguns dão a designação de autobiografias. Segundo Garcia (1999), a importância da narrativa da própria história formativa faz-se necessária não somente como um ato de conhecimento, mas como um novo caminho na construção do conhecimento. Josso (2007, p. 420) aponta que a reflexão sobre os caminhos de formação só é “produtiva na medida em que os participantes investem ativamente em cada etapa de trabalho neles mesmos, bem como nas interações que o grupo oferece”. Entretanto, na perspectiva de Isaia (2006, p. 368), a trajetória de formação é estabelecida na “inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos”.

Assim, o sujeito, ao resgatar em sua memória fatos e situações reveladoras de suas histórias pessoais com vistas ao profissional, vem trazendo situações e contribuições para as pesquisas, principalmente na área da educação. Isso mostra como essas ocorrências e vivências permanecem vivas dentro de cada um. Nesse sentido, tais ocorrências oportunizam aos sujeitos “ad-mirarem” (FREIRE, 1981) a si mesmos e, ao mesmo tempo, oferecerem abertura na convivência com outros sujeitos, na construção de um coletivo mais promissor, amoroso e responsável.

Percebe-se que resgatar a *trajetória formativa* dos pibidianos não é algo inédito e nem se tem, nesta tese, a intenção de se fazer uma biografia de vida. Contudo pretende-se provocar em cada um desses sujeitos o pensar sobre os movimentos que vêm fazendo em sua constituição do ser professor, em sua vida cotidiana e na construção da “identidade docente”. Porém, essa construção não se faz de maneira isolada, mas como um processo evolutivo de [re]interpretação de

experiências e de vivências, em “espaços, tempos e lugares variados que dão o colorido e o sabor próprio à profissão de professor” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 122).

Cada coautor, ao contar sua história para os demais integrantes do subprojeto PIBID, nos encontros da pesquisa, socializou suas vivências e disse *a sua palavra*<sup>61</sup>. O licenciando Charles, no quarto encontro realizado no campus Panambi, confirma isso ao dizer: “com certeza, as atividades, com os Círculos dialógicos nos possibilitaram conhecer melhor o grupo e refletir sobre nossa prática na escola”. Percebe-se que Charles viu nos encontros uma possibilidade de diálogo e de reflexão coletiva, o que contribui com o crescimento do grupo. A reflexão provoca situações que oportunizam novas ações, mas essas novas ações precisam partir de um olhar atento, escutando não somente a voz do outro, como também observando seus gestos, seu silêncio em cada momento do diálogo. Escutar, no sentido aqui apresentado, “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2015a, p. 117), porém com o direito de concordar e discordar.

A dinâmica dos círculos dialógicos investigativo-formativos vem ao encontro do que os sujeitos inseridos no PIBID revelam como pertinente para a (auto)compreensão das aprendizagens e das vivências (re)construídas ao longo da vida. Afinal, cada ação de conhecimento de si, dos significados atribuídos aos fatos e aos fenômenos que movimentam e tecem a vida, tanto individual como coletiva, vai constituindo o sujeito com os outros sujeitos, entrelaçando as práxis educativas com o contexto histórico, social e cultural no qual estão inseridos.

A importância dos espaços de discussão, nas formações de professores tem sido percebida pelos sujeitos e as vivências compartilhadas de ações, emoções e reflexões possibilitam aos integrantes do PIBID assumirem “sua própria história, reconhecendo-a condicionada e inacabada, como um processo de construções e aprendizagens com os outros e com o mundo” (HENZ, 2010, p. 02).

No primeiro encontro dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, nos diferentes *campi* participantes da pesquisa, uma das temáticas geradoras recorrentes e marcantes foi a das “trajetórias formativas”. Os temas geradores, permite a cada sujeito participante dos encontros uma “reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, [...] uma releitura do mundo, dá sentido à luta libertadora

---

<sup>61</sup> *Dizer a sua palavra* possui o amplo sentido na qual não necessita “ser expressa” somente na maneira oral, pode usar outras variáveis como escrita, gestos, representações.

pelo direito à vida, de todos e de cada um” (PASSOS, 2010, p. 389-390). Com esse sentido e na intencionalidade de (re)pensar o seu caminho formativo, a pesquisadora-líder convidou os docentes a contarem sobre suas escolhas e opções pela licenciatura.

A partir das falas dos pibidianos, nota-se que os caminhos percorridos por eles demonstram que as escolhas carregam os sinais, as características, as experiências, o convívio familiar com quem compartilhou tanto as vivências pessoais como as escolares, articuladas ao seu contexto “social e historicamente constituído e não a um *a priori* da História” (FREIRE, 2015a, p. 19-20). No contexto das vivências históricas, culturais, sociais na formação de professores, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Percebe-se claramente isso na trajetória formativa contada pelo professor Brahma, no primeiro encontro no campus SVS, quando ele relata “nunca quis ser professor, quer dizer, nunca é uma palavra meio complicada. Minha avó, minha mãe e todas as minhas tias eram professoras”. Em sua fala, fica evidente que a influência familiar foi determinante, como dito pela professora Joana: “já nasceu predestinado Brahma!”. O professor relata ainda sobre como não queria fazer igual aos homens de sua família, trabalhar na lavoura, por isso acabou virando professor. As afinidades com a família, as vivências escolares e a busca pela qualificação profissional são alguns dos fatores que colaboraram para a sua construção formativa, visto que, para o coautor da pesquisa, a escolha pela profissão não foi por desejo, mas por possibilidade de mudança de vida e de ruptura com a cultura histórico-social instituída em sua família.

Do mesmo modo, as narrativas das professoras Maria e Dina, realizadas durante o primeiro encontro auto(trans)formativo no campus SVS, mostram que a escolha pela licenciatura não era primeira opção. Maria cursou uma licenciatura, embora quisesse cursar farmácia e Dina escolheu Biologia por ser esta a única opção oferecida pela universidade mais próxima a sua residência. Pode-se observar isso nas falas das coautoras:

Nunca imaginei ser professora. Iniciei a Biologia porque tinha uma afinidade pela farmácia e queria ser farmacêutica e, assim, poderia aproveitar algumas disciplinas para, depois, cursar farmácia. . Era o que tinha disponível Instituição “Z”, já que eu não consegui na Instituição “X” e comecei o curso. Não tinha me encontrado na Biologia, só colocando a farmácia em mente. Só que dai naquela época também mesmo sendo um curso de licenciatura eu poderia sair bióloga, com o registro e atuar como bióloga. Então segui o curso (PROFESSORA MARIA).

Quando escolhi o curso, era a única opção que tinha de faculdade mais próxima do meu município. O curso que mais me chamava a atenção era Biologia. Amei a Biologia, enquanto cursava e até hoje, é claro. Mas quando fiz a graduação não teve muita prática e se a gente queria tinha que correr atrás e era muito difícil, não tinha recurso, nem meios que fizessem ir para o lado da pesquisa ou da prática. Quando estava na faculdade, pensava que ia para qualquer outro curso menos o da licenciatura, em ir para pesquisa, para prática numa empresa, qualquer outra, menos ser professora. Quando fiz o estágio foi que me identificava como professora. Adorei o estágio tanto do ensino fundamental quanto do médio (PROFESSORA DÍNA).

Percebe-se que tanto a professora Maria quanto a professora Dina não pretendiam cursar uma licenciatura, mas foi esta opção possível na época. Além disso, ambas poderiam aproveitar disciplinas para seu curso desejado, e sua permanência na Biologia se deu pela motivação em “ser Bióloga”. Isso vem ao encontro da questão do ingresso na docência de forma transitória, secundária ou como uma segunda opção, sem considerá-la, porém, como possibilidade de inserção profissional docente.

Desse modo, verifica-se que as trajetórias formativas envolvem as dimensões pessoal e profissional e o contexto organizacional do sujeito, e estão implicadas nas relações histórica, social e cultural que são vivenciadas e experienciadas ao longo da vida. A história formativa, na perspectiva freireana, está associada à “transformação social, entendida como processo histórico no qual objetividade e subjetividade se entrelaçam dialeticamente” (WENTZ, 2010, p. 205.). A trajetória formativa “contada” pelos coautores tem sentido e significado quando implicada pela auto(trans)formação na escolha e no exercício da docência, possibilitando, como afirma (FREIRE, 2015a), a construção da sua historicidade.

Com esse entendimento sobre a importância da historicidade, o programa PIBID, como um “espaço formativo”; possibilita (re)viver o caminho e os motivos que levaram cada sujeito à sua escolha pela profissão “professor”, com o intuito de (re)pensar sobre as práticas educativas na interação da dimensão pessoal e profissional. Mas os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos trouxeram a possibilidade da troca de experiências, assim como permitiram que cada sujeito imergisse na sua própria história, a fim de compreendê-la e (re)significá-la, para, então emergir e, com o grupo, refletir sobre o processo de constituição da docência. Isso foi percebido e destacado não apenas pelos docentes, mas pelos próprios licenciandos, como se percebe no quarto encontro dos círculos no campus Panambi, na fala Dália: “foi uma experiência diferenciada que

deu espaço à reflexão do grupo e individual. Contribuiu muito pela troca de vivências compartilhadas”.

Nesse sentido, “contar sua trajetória, narrar fatos, é uma forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo, de produção de sentido e significado sobre suas ações” (BOLZAN, 2014, p. 55). Ao contar as histórias, os sujeitos dão voz às experiências, o que se constitui como elemento articulador para a auto(trans)formação permanente com professores

A trajetória formativa contada pelos coautores da pesquisa consiste em momentos auto(trans)formativos que proporcionem a necessidade de reflexão sobre sua caminhada, de maneira dialogada e livre. Refletir sobre os itinerários de formação profissional, assim como sobre as escolhas que possibilitaram a (re)pensar a formação, as atividades docentes e a inserção no PIBID, requer reconhecer que esse percurso não é isolado, nem linear, mas sim “marcado por suas histórias profissional e pessoal” (BOLZAN et al., 2013).

Para Josso (2007, p. 414)

a narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Sendo assim, a reconstrução da trajetória formativa foi marcante nos encontros dos círculos, pois cada coautor, ao dizer a “sua palavra”, contou um pouco de suas histórias, vivências e experiências na docência. Desse modo, ao “admirar” os diálogos e as narrativas, encontram-se histórias, explicações e fatos variados na opção da escolha, bem como os percursos que levaram até a licenciatura.

No decorrer das histórias formativas, foi possível conhecer os motivos que levaram os sujeitos a optar e a permanecer na licenciatura, bem como o papel que a construção da identidade profissional vem desempenhando tanto para os docentes quanto para os bolsistas de iniciação à docência. Os fatores apontados pelos coautores em relação à busca pela licenciatura não ser opcional são apontados nas pesquisas realizadas por Gatti (2009, 2010) e Pimenta (1999), bem como nos estudos de Vasconcelos e Lima (2010), os quais assinalam que, nos cursos de Licenciatura em Química e em Ciências Biológicas, percebe-se a priorização da escolha pelo bacharelado em função da desvalorização profissional com salários

irrisórios, em detrimento a licenciatura, o que repercuti, posteriormente, na relação da docência no ensino básico.

No entanto, esses profissionais bacharéis, quando percebem que não é tão fácil exercer a profissão como biólogos ou químicos, acabam buscando a licenciatura. Observa-se isso na narrativa do professor Brahma, ao relatar que acabou tornando-se professor, cursando química industrial e ministrando aulas particulares, depois em um cursinho. E, nesse “ambiente” de exercer a profissão de “professor”, sente a necessidade de buscar uma formação docente. Ele declara:

Tive consciência de que precisava ter uma formação e como havia saído da química industrial tinha passado para a licenciatura, fiz vestibular de novo e pedi transferência para a [Instituição Y]. [...] Então lá inicialmente tive uma resistência muito grande para a parte pedagógica. O objetivo era obter o diploma. Não era aprender a ser professor. Na minha cabeça já sabia ser professor. O que quero com isso aí? Nunca vou dar aula para o ensino fundamental! [...] Pessoal não é que eu peguei estágio ensino fundamental! [...] Entrei naquela turma e vou dizer para vocês foi amor a primeira vista (risos).

O relato do professor Brahma demonstra sua tomada de consciência em relação à necessidade de ir cursar a formação pedagógica, assim como sua própria conscientização, uma vez que possui a consciência e age para modificar a sua realidade, entendendo-se um ser inacabado. O referido professor revela a resistência inicial em aceitar-se como educador, principalmente do Ensino Fundamental, mas, ao mesmo tempo, destaca a sua paixão por essa etapa da Educação Básica. Compreende-se, a partir disso, que ele consegue superar a visão sócio-histórica-cultural constituída para assumir-se como professor; há então uma auto(trans)formação.

A trajetória formativa é inacabada, ou seja, o processo de formação, o gosto e o aprender a ensinar necessitam estar em constante movimento dialógico com o educando. Freire (1986) conta, em seus diálogos com Shor (1986), que, cada vez mais, sonhava em ser professor, pois aprendeu “como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (p. 23). Ademais, o caminho da docência, apesar de apresentar seus encantos e desencantos, e de ser uma carreira profissional desvalorizada com baixo salário, carga horária excessiva, mostra que, para atuar nessa profissão, é necessário amorosidade, paixão, paciência, vontade, responsabilidade, criticidade, ética e acima de tudo, consciência de que se deve aprender sempre.

### 6.1.1 Formação Inicial

O tema “formação inicial” é objeto de inúmeras pesquisas com o foco em Educação/Ensino. Portanto, pensou-se ser de grande relevância abordar as experiências e as vivências dos sujeitos na formação inicial nesta tese, devido ao PIBID ser um programa voltado à formação inicial e, também, a professores que se encontram em exercício na docência.

Entende-se que a formação inicial de professores configura um modo de preparar o futuro profissional docente, habilitando-o a atuar com maior segurança em sua futura prática, com vistas a caminhar na busca por uma educação e um ensino de qualidade. A licencianda Jasmim, do campus Panambi, manifesta-se em relação à formação inicial, dizendo que esta não é apenas ensinar, “mas proporcionar instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo em contextos escolares diferentes”.

Desse modo, pode-se afirmar que a formação inicial não pressupõe tão-somente uma formação de efeito acadêmico ou disciplinar, uma vez que necessita estar baseada na prática. Gatti et al (2011, p. 136) revela sobre isso:

A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Sendo assim, a formação inicial tem por finalidade oportunizar ao licenciando conhecimentos para saber enfrentar os desafios com que irá se deparar na sua trajetória formativa e profissional frente às transformações da realidade, ou seja, “aprender os fundamentos de uma profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 67). Diante disso, é imprescindível que o docente consiga compreender as mudanças que incidem em seu contexto histórico, social e cultural, com vistas a atuar com responsabilidade, criticidade e comprometimento.

Para isso, faz-se necessário possibilitar aos licenciandos estarem, desde o início do curso, inseridos no contexto escolar, para que tenham a oportunidade de compreender melhor esse espaço, agora como futuros professores e não como alunos.

No entanto, a formação inicial, relatada pelas professoras Ivete, no segundo encontro no campus Panambi, e da professora Magnólia, no círculo realizado na Reitoria, mostram que, durante a sua Licenciatura, foram poucas as atividades desenvolvidas na escola. Elas dizem:

Em nenhum momento da minha graduação eu fiz alguma atividade em escola. [...] Na época não tinha o PIBID, só tinha projeto de pesquisa em laboratório, porque as universidades eram muito voltadas à pesquisa. Até porque o meu curso é bacharelado e licenciatura junto, então muito voltado à pesquisa [específica], mas a docência ela sempre ficou muito de lado, a gente nunca fez trabalho em escola em nenhuma disciplina os professores não trabalhavam isso com a gente, não trabalhavam como dar uma aula daquele conteúdo (PROFESSORA IVETE).

Cursei a licenciatura numa universidade particular, pois não tinha como me deslocar para uma instituição pública. [...] Naquela época, mesmo se a formação fosse para licenciatura, podia ter carteira como Biólogo e como Licenciado. Era uma mistura, não se formava nem para uma coisa e nem para outra (PROFESSORA MAGNÓLIA).

A professora Ivete destaca, em sua narrativa, que os projetos ofertados pelo seu curso de graduação eram voltados à pesquisa de laboratório, até mesmo porque as turmas de bacharelado e licenciatura eram juntas. Já Magnólia ressalta que a formação não era definida, pois o aluno poderia sair “biólogo” ou licenciado. Isso reforça a evidencia dos cursos tenderem ao bacharelado numa visão mais tecnicista (IMBERNÓN, 2010). Ou seja, não se pensava ainda em aproximar o licenciando da escola, isso só acontecia mais para o final do curso, no estágio. Nesse sentido, compreende-se que o PIBID só veio a contribuir, uma vez que já oportuniza o contato e o envolvimento com as atividades da escola logo no início do curso. Contudo, é importante salientar que são poucos os licenciandos que conseguem participar do programa, devido ao número de bolsas, como já mencionado no decorrer deste trabalho.

Outro aspecto destacado pelos coautores da pesquisa, no que se refere à sua formação inicial, está relacionado à predominância das disciplinas específicas em relação às pedagógicas, sendo que as “licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica” desde a educação infantil até a educação especial, perpassando pelo ensino fundamental e médio, ensino profissionalizante e educação de jovens e adultos (GATTI, 2010a).

A narrativa da professora Joana, realizada no primeiro encontro do campus SVS, mostra essa pouca formação na área do ensino e uma ênfase na pesquisa e na teoria.

As disciplinas ofertadas na licenciatura eram quase todos na base da “decoreba”, da mesma forma que aqui [no campus] tem professores “conteudistas”, ou professor Datashow, só decorar, só muda o endereço, tem em todos os lugares. [...] Quando tinha uma formação era uma visão de botânica ou zoológica, nada de ensino, só as específicas. Então foi uma formação inicial bem básica e como já entrei querendo ser professora, busquei a formação dentro do curso com professores da área de educação.

A concepção de ensino teórico e a prática conteudista apresentada pela professora Joana, em sua formação, leva a considerar a necessidade de que os cursos de licenciatura articularem atividades que possibilitem maior aproximação do formando ao universo da escola. O que se tem observado é uma “forte” predominância das disciplinas específicas com constituição genérica em relação às práticas docentes, ou seja, uma relação de atividades teórico-práticas quase ausente nas dinâmicas curriculares. Além disso, a “fragmentação formativa é clara as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também, o encurtamento temporal dos cursos é constatável nas suas práticas” (GATTI, 2013, p. 64).

Os cursos de formação inicial necessitam oferecer aos professores iniciantes, na docência, a oportunidade de desenvolver sua práxis formativa, conhecendo, trabalhando, pesquisando diferentes maneiras, metodologias de ensino e de aprendizagem, que possibilitem ampliar os conhecimentos, os saberes, as realidades escolares com ações *in loco* e o conhecimento dos currículos educacionais. Uma formação inicial com qualidade e diferenciada é compatível com a heterogeneidade de auto(trans)formação docente, em detrimento à uniformidade da formação de professores, bem como é opositora do ensino conteudista, mas com objetivo e meta de educação libertadora crítica. O professor Brahma, no mesmo encontro, corrobora sobre sua formação acadêmica, dizendo:

Não tenho reclamação da minha formação da graduação, porque tive essas duas oportunidades. Consegui a parte específica numa instituição que trabalha a parte específica e a parte pedagógica numa instituição que é excelência em pedagógica e foi muito importante esse conflito porque eu tinha um pensamento linear. Foi muito difícil, mas o bom é o efeito, o choque, a crise. Porque também se ficar só numa coisa não se consegue enxergar o outro lado. Então vejo muito aqui no campus essa questão das “pedagógicas” e “específicas” (PROFESSOR BRAHMA).

O diálogo é reafirmado pela professora Joana, quando diz: “tem uma separação e esse é o problema”. Essa separação que a professora Joana se refere vem ao encontro dos estudos sobre formação de professores e sobre o currículo das licenciaturas, neste caso, em Ciências Biológicas e Química, elaborados por Gatti et al. (2009, p. 152), que enfatiza: nos “ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência)”.

Nesse momento do encontro, percebe-se uma “inquietação”, não só de olhares, mas de gestos expressivos corporais, provocada nos sujeitos participantes do encontro, quando a temática é colocada pelos professores Brahma e Joana. A pesquisadora-líder, observando que sujeitos estavam em uma postura de “imersão”, atentos acompanhando os diálogos, retoma a provocação: “a específica não é pedagógica?”. O professor Brahma espontaneamente prossegue o diálogo:

Ela é! A pedagógica é uma específica. Porque dentro da pedagógica trabalho o específico e no específico tem que ter o conhecimento pedagógico. Não há essa dissociação. Essa dissociação é mental assim como a dissociação da química da biologia é mental.

Na sequência, a professora Joana manifesta-se “é aquela situação na qual querem separar teoria e prática, ou ainda, quem é formado em química orgânica vai dar aula, vai ser professor”. A referência feita pela professora é que mesmo quem faz a opção formativa dentro de uma “linha” mais específica na sua área, vai ser professor, e, para tal, necessita ter consciência de sua identidade profissional. Nessa mesma direção, a professora Marta relata que a sua aproximação com a área da educação se deu durante o exercício da docência. Seu curso era licenciatura, porém voltado à “área ‘dura’”, como ela mesma referencia.

Sou licenciada em geografia, mestre e doutora em geografia na área “dura” em desenvolvimento regional. Não tinha trabalhado com educação até então a não ser com Tecnologias da Informação e Comunicação e voltados para a geografia no antigo concurso do RIVED na Instituição X. O meu contato com ensino, então, foi aqui em São Vicente, através do convite das [colegas] para me inserir nas atividades do PIBID e depois fizemos o projeto LIFE.

O relato da professora mostra que, em sua licenciatura, não teve uma aproximação com o ensino; esta somente aconteceu com o seu egresso no IFFar campus SVS. Verifica-se que, mesmo não tendo essa experiência, a professora demonstrou a preocupação com a necessidade de uma formação permanente

oportunizada, no seu caso, através do PIBID e do LIFE, o que demonstra a sua conscientização e auto(trans)formação.

A partir das narrativas dos sujeitos, entende-se que as “lacunas” existentes na licenciatura, estão relacionadas principalmente a uma formação fragmentada, “teórica, nada prática”, como manifesta a professora Marta; a formação está restrita aos momentos pedagógicos, com poucas vivências e práticas na educação básica, o que se observa é a “racionalidade tecnicista” (IMBERNÓN, 2010, 2011). Trata-se de uma formação inicial voltada ao domínio dos conteúdos e de suas técnicas de transmissão, desconectada com os contextos escolares, tipos de estudantes, de forma disciplinar, isolada, na qual as disciplinas específicas são predominantes em relação às pedagógicas. Daí se percebe a identidade problemática do licenciado, entre duas formações estanques: especialista em área específica ou professor, ou seja, Químico ou professor de Química, Biólogo ou professor de Biologia? Essas questões ainda se encontram em pauta, uma vez que não foram resolvidas até hoje (GATTI; BARRETTO, 2009).

Além disso, esse modelo de formação preocupa-se muito com a pesquisa também desconectada do ensino. Sobre isso a professora Azaleia acrescenta:

Eu fiz graduação diurna, tinha aula de manhã e a tarde na “Instituição X” e a partir do terceiro semestre eu comecei a fazer pesquisa mas na área específica, nada de ensino, mas na de química, bastante em síntese orgânica. Eu fui ter contato com aluno só no estágio também, como a maioria dos alunos tem só no estágio observacional e depois na prática, que eu tive contato com alunos. Depois eu continuei meus estudos mestrado e doutorado bem na área específica, não tanto no ensino de química, não tinha PIBID naquela época e nem pesquisa em educação na “Instituição X”, era pouco que tinha comparada com a específica. Então terminei meu curso em 2009. Então a gente acabava indo fazer pesquisa no que a gente tinha interesse, no que era mais específico.

O licenciando Cravo da continuidade ao diálogo expressando: “na Instituição X é mais específico!”. Nesse momento a professora Azaléia acrescenta: “não é tanto para a educação. Apesar de ser um curso de Licenciatura em Química”. A referência feita pelo bolsista de iniciação, baseada no relato da professora Azaléia, é de que, na referida Instituição, a formação é mais voltada para a química específica do que no para o ensino de química como em outras IES. Na narrativa da professora, ela mostra que, mesmo cursando a licenciatura, seu curso teve a predominância das disciplinas específicas.

Os diálogos sobre os cursos formadores de docentes em química prosseguem, e o licenciando Cravo questiona: “não tem mais licenciatura em química aqui na [Instituição Y]? E várias vozes respondem: não! A professora Rosa complementa: “eles tinham uma trajetória! Nossa! Tinha bons professores, tinha toda uma caminhada! Uma pena! Você fez lá?”. O licenciando Cravo retoma a problematização declarando: “uma linha mais pedagógica”.

As narrativas das vivências formativas apresentadas pelos pibidianos mostram que o movimento de conscientização está presente em suas “falas”. Percebe-se que existe entre os sujeitos o viés formativo da importância que a parte pedagógica tem no curso de Licenciatura. Há, em suas narrativas, a necessidade de estabelecer e mediar relações entre as disciplinas específicas e pedagógicas, sem justaposição, pois estas contribuem na formação do futuro professor, nas ações docentes, na constituição de uma identidade profissional. No entanto, “as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial” (SILVA et al., 1991, p. 135).

Os diálogos sobre o tema “específico e pedagógico” generalizam na discussão do grupo, sendo necessária a interferência da pesquisadora-líder para dar prosseguimento às discussões, provocando as demais professoras a contarem sua história. A professora Rosa conta que, durante o dia, trabalhava na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE 40 horas e, à noite, cursava Pedagogia em um município próximo a sua residência.

Então era uma maratona. Hoje se me perguntam, se eu faria? Não! Hoje eu diria que não! Ainda bem que naquela época eu tive pique para fazer. Então a gente não se envolve com pesquisa, simplesmente aquilo que a aula vai te fornecendo. Como eu trabalhava diretamente com os alunos, isso também me auxiliou na formação, mas eu não tive como me envolver em pesquisa, em extensão em alguma coisa fora daquele quadradinho da sala de aula. Então sim, depois, na especialização que eu pude ampliar e pude fazer isso que eu não tive na graduação. Foi muito semelhante a formação deles. Com essa diferença de que vocês podem participar do PIBID e eu não tive.

De maneira bem expressiva, a professora Três Marias se manifesta dizendo: “não tinha PIBID!” Complementa o diálogo a professora Rosa, reafirmando “não, e mesmo que tivesse eu não poderia”. A narrativa da professora Rosa mostra que a participação em programa e/ou projeto de pesquisa em sua vida acadêmica não era possível devido ao seu trabalho e o próprio deslocamento de município para cursar.

Diante das falas das professoras Azaléia e Rosa, anteriormente mencionadas, verificam-se ideias antagônicas, já que a primeira menciona a aproximação com a pesquisa e a segunda destaca o seu distanciamento dela. Isso demonstra que os currículos ainda afastam a pesquisa da realidade escolar, como se ambas pudessem estar desconectadas.

A professora Lírio segue o diálogo relatando que, durante dois anos, na graduação, teve bolsa da pró-reitoria de graduação e seu projeto era voltado ao ensino. Ela diz:

A gente fazia experimentos químicos para a formação de professores da rede estadual. Preparava no laboratório de ensino e no final do ano tinha uns encontros com os professores nas escolas estaduais e municipais e passava esses materiais para eles trabalharem em sala de aula. Então foi boa essa experiência de trabalhar voltado para o ensino durante a graduação.

Na narrativa da professora Lírio, percebe-se que houve, durante a sua graduação, atividades relacionadas ao ensino, visto que eram construídos experimentos químicos em laboratório para os professores das redes estadual e municipal. Contudo, observa-se que essa elaboração de materiais era feita apenas pelo grupo de bolsistas com seu orientador, ou seja, não havia um diálogo entre Universidade e Escola e, conseqüentemente, não existia construção do conhecimento de maneira coletiva, como acontece no PIBID. Nesse sentido, questiona-se: por que não havia a participação dos professores da escola da Educação Básica na realização dos experimentos? Será que os referidos professores não contribuiriam muito atuando também como professores-pesquisadores? Como pode ser construído um material sem que se leve em conta as especificidades de cada escola?

Nesse viés, pode-se entender que as formações iniciais eram e continuam, na maioria das vezes, sendo tecnicistas, pois trabalham na perspectiva de formação na qual a parte teórica está desvinculada da prática, como se ambas não precisassem andar juntas. Segundo Freire (2013, p. 33-34),

Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora.

Assim, a formação inicial é uma etapa de suma importância para a constituição de um “ser professor” consciente da necessidade de aliar teoria e prática a sua ação docente, com vistas a tornar-se um profissional que busca a sua autoria na elaboração de materiais didáticos pedagógicos e na construção compartilhada de conhecimentos.

O programa PIBID vem contribuindo com o fortalecimento e a valorização das licenciaturas, assim como incentivando atividades contextualizadas, elaboradas coletivamente, de maneira a mobilizar professores da educação Básica a repensarem suas práticas e metodologias, reconstruindo-as, a partir de uma concepção de educação voltada à pesquisa. As atividades realizadas no PIBID desafiam também os professores e os bolsistas das IES, na perspectiva de repensarem seus cursos, “interligando saberes da ciência com a ciência da educação” (GATTI et al., 2014, p. 28). Desse modo, entende-se que o currículo das licenciaturas necessita proporcionar práticas reflexivas, ações com a inserção nas escolas, bem como contribuir e orientar o licenciando para o caminho da docência e o desenvolvimento pessoal e profissional.

A articulação entre teoria e prática na formação inicial não pode acontecer de maneira linear, mas com estruturas e currículos organizados de modo espiralizado e não-fragmentado, para que se articulem as disciplinas mais específicas de cada área de formação com a parte pedagógica. Dessa maneira, oportuniza ações e atividades com as escolas desde o começo. Um currículo dinâmico, inserido, mediado e compartilhado com as diversas áreas do saber, levando em consideração o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos.

Do mesmo modo, o caminho inicial para a docência, “deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNÓN, 2011, p. 68), considerando os contextos das demandas de atuação do professor, tanto em relação à função social da escola, quanto em relação à necessidade de formar um profissional reflexivo. A professora Joana, sobre isso, no primeiro encontro do campus SVS, corrobora: “para ser professor você tem que ter alguns saberes que não são somente o conhecimento específico que vão te ajudar”. O professor Brahma concorda dizendo: “ficar somente nos saberes pedagógicos é complicado!”, seguido por Joana, a qual afirma: “um saber no vazio [...] Com o que? Se você não sabe o conteúdo!”

Os saberes manifestados pelos professores possuem o sentido de aliar o saber teórico ao saber pedagógico. Nóvoa (1995) instiga a refletir sobre a formação do professor no sentido de perceber que somente o ensino dos conteúdos ou de técnicas é insuficiente ao profissional. Para Tardif (2014), a importância dos saberes docentes está associada à formação profissional dos professores e, ainda, ao próprio exercício da docência. Segundo o autor, o saber docente é um saber plural e fundamentalmente heterogêneo, pois é um “saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente” (p. 54).

Nesse sentido, em relação à ideia do saber plural e heterogêneo, Tardif discute que a possibilidade de uma categorização coerente dos saberes docentes só existe quando integrada às relações, às mediações e às interações que os professores estabelecem entre os saberes. Assim sendo, por mais que o autor especifique que os saberes docentes são saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais, reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

A temática sobre os “saberes” emergida nos diálogos mostra a participação e a comprometimento dos sujeitos nos círculos dialógicos. Verifica-se isso na fala da professora Rosa:

O PIBID proporciona os saberes da experiência que o Tardif vai falar, que, na verdade a formação acadêmica vai fornecer os saberes de conteúdo, os saberes pedagógicos. Porém fica a lacuna dos saberes da experiência, que isso é a prática que vai nos dar, o dia-a-dia da sala de aula que as professoras tem, as supervisoras, e que esses são os momentos que vão inserindo vocês nesses saberes da experiência. Não basta ter só o domínio do conteúdo, mas a gente sabe que é importante sim, não basta só ter os saberes pedagógicos, tem que ter também os saberes da experiência. Então essa tríade tem que ficar ligada.

Observa-se que Rosa percebe a necessidade de desconstruir a ideia de que os diferentes saberes estão desarticulados, já que um complementa o outro, e de que os professores das IES e os professores das escolas de Educação Básica são apenas transmissores ou construtores de saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) e Gauthier et al. (2006) apontam que, para ensinar, é indispensável um conjunto de saberes específicos, próprio do ofício de professor. A

pluralidade de entender os saberes docentes e a relação existente entre eles, destacada nos estudos de Tardif, é reafirmada por Gauthier et al. (2006, p. 28), quando esclarece que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes”, os quais norteiam o trabalho docente.

No entanto, na perspectiva freireana, a formação inicial e o exercício da docência encontram-se numa perspectiva histórica, social e crítica, envolvida e integrada com a concepção e a organização de situações problematizadoras de acordo com o contexto da realidade da escola e dos sujeitos ali inseridos, a fim de que possam dialogicamente reconstruir os saberes necessários à prática educativa. Os saberes dos professores são resultantes dos conhecimentos e dos ensinamentos aprendidos na convivência familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, pela proximidade da IES, entre outros fatores.

As vivências na formação inicial e as experiências de vida de aluno, na escola e na universidade, são carregadas juntas pelos licenciandos nas ações/práticas docentes. O início das atividades docentes e o (re)conhecimento da realidade escolar são aspectos importantes e decisórios para a atuação e definição do “ser professor”. É nesse período que ocorre a transição de licenciando para professor, de “inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional” (ROMANOWISKI; MARTINS, 2013, p. 2).

A formação inicial precisa dialogar sobre a importância da auto(trans)formação permanente, “já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, são assumidas como processos usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 43). Desse modo, é um “espaço/tempo” necessário ao futuro professor, para que ele possa entrar em contato com os desafios da profissão docente, pois, ao finalizar essa etapa, espera-se que tenha condições, tanto teóricas quanto metodológicas, para desenvolver sua prática educativa. Por conseguinte, a formação inicial não pode ser considerada como uma etapa concluída, mas que precisa ser constantemente desenvolvida na formação permanente ao longo do exercício da profissão.

A formação inicial precisa ser qualificada, transpor as ações práticas e formais e estar presente na inserção do cotidiano do exercício profissional e da prática escolar. Portanto, a composição e o desenvolvimento curricular das licenciaturas precisam estar associadas às “ciências”, quer sejam elas exatas, quer sejam humanas, da natureza, enfim, buscando sempre entrelaçar o específico e o

pedagógico, ou seja, formar o professor para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade” (ANDRÉ, 2001, p. 93).

Isso porque a formação inicial é o meio pelo qual se prepara para a profissão e demonstrando ao licenciando a necessidade de “estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitem” (IMBERNÓN, 2011, p. 67).

A formação inicial necessita instigar e provocar os licenciandos numa perspectiva crítico-reflexiva, a qual forneça aos docentes os elementos necessários, para que se estabeleça um pensamento independente e que promover as dinâmicas de auto(trans)formação permanente.

Na dinâmica realizada no primeiro encontro no campus SVS, distanciando-se de seu momento atual, o Licenciando John retoma sua “caminhada formativa” até o ingresso na licenciatura de Biologia do IFFar . ele conta:

A caminhada que temos durante a vida, desde a infância até a adolescência até a gente chegar, digamos, na fase adulta, vamos crescendo aos poucos. Antes de vir para o IFFar, acabei indo para uma faculdade, uma específica e não consegui ingressar em nenhum projeto, nada, nem realizar nenhuma pesquisa, algo do tipo. Isso me deixou “meio abalado”, para “baixo” e acabei desistindo e procurei a licenciatura, porque eu gostava, aquela coisa de conversar, meus pais são professores então tenho essa consideração. E chegando aqui teve também os projetos de pesquisa-extensão-ensino, até que encontrei o PIBID que é onde consegui ficar, assim, aumentar a formação como professor. Então pude ver o quanto cresci nesse pouco tempo que eu estou aqui, nos nove meses. Como vou reagir dentro de uma sala de aula? E mesmo assim, na primeira implementação dentro de uma sala de aula com as crianças do ensino fundamental eu acabei surpreso comigo mesmo. Então eu vejo que a formação, digamos assim, por mais que esteja longe de me formar ela gradativamente vai melhorando ao longo do tempo. E isso para mim é muito importante.

Verifica-se, na narrativa do licenciando, o seu momento de imersão na própria caminhada formativa, em que compreende o quanto o PIBID tem contribuído significativamente com seu processo formativo e sua construção da identidade profissional. A trajetória formativa é constituída por reflexão crítica sobre a prática educativa e consciência da necessidade de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

O reconhecimento de que os sujeitos são seres inacabados em auto(trans)formação demanda do professor formadores e do licenciando um exercício constante de busca por ter uma postura curiosa, crítica e aberta,

assumindo-se como do ato de conhecer mediado pelo respeito à dignidade humana, para a sua autonomia (FREIRE, 2015b).

O exercício da docência é algo muito sério e de comprometimento entre os sujeitos envolvidos na prática educativa. O pensamento freireano mostra o cuidado que se deve ter com a formação docente, pois “lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos” (FREIRE, 2013, p. 149). Desse modo, o ensinar e o aprender necessitam ser uma busca pelo conhecimento com responsabilidade, qualidade e amorosidade, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem é uma troca e, portanto, precisa ser carregado de afeto e de diálogo, numa relação de reciprocidade. Nessa dimensão, o professor Linus contribui:

Sempre trabalhei com gente. Então trouxe isso para a área do magistério e ajudou bastante. O contato com as pessoas é uma das coisas mais importantes, tanto no caso [na empresa] eu tinha cargo de chefia, mas na escola não tem esse tipo de coisa, você tem que saber administrar, fazer no caso o professor ser o expoente sem ser um ditador!

As vivências e a escolha profissional, apontadas pelo professor Linus, mostram que, mesmo optando pelo bacharelado em Química, direcionou a sua profissão para a docência. Acredita que o professor é um “expoente” na educação e, por isso, precisa fazer algo diferente pela melhoria das situações de aprendizagem.

Vale ressaltar aqui que a fala do referido professor despertou a curiosidade dos pibidianos presentes, que ficaram escutando atentamente o relato. Entendeu-se, a partir dos gestos dos licenciandos, que estes consideram importante essa aproximação entre professor e aluno nas situações de ensino-aprendizagem. A presença da “amorosidade”, mostrada pelo coautor Linus, ao referir que o “contato com as pessoas é importante” e que o professor não necessita ser um “ditador”, fica evidente que essa relação afetiva se concretiza “como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade” (FERNANDES, 2010, p. 37), para que aconteçam as mediações necessárias no convívio escolar. O professor não tem que ser um ditador, mas alguém capaz de mobilizar os alunos e/ou os licenciandos à busca pelo conhecimento.

Essa sensibilidade faz-se presente no diálogo de Nicole com a professora Joana, em um dos encontros da pesquisa,, no campus SVS. Nicole diz: “as minhas amigas comentam bastante que na Instituição “X” têm professores bons, mas esses

professores não tem esse contato e até elas acham estranho que exista aqui”. A professora Joana complementa: “é bem diferente”. E a conversa segue:

O aluno sente alguma dúvida ou até ele não entendeu, o professor volta, [explica] (LICENCIANDA NICOLE).

É, isso [...] Na minha época, já faz alguns anos, tinha muito a separação “eu sou professor você é aluno”. Não se ia na sala do professor, nem o professor chegava e dizia qualquer coisa vocês me procurem na minha sala, ou dava o email e o telefone, como faço. Nunca, nem existia isso (PROFESSORA JOANA).

O contato referido pela Nicole é a aproximação que os Licenciandos ou os alunos de qualquer nível de ensino têm com os professores no IFFar, buscando orientações e explicações quando necessário. A relação aluno e professor, quando há o predomínio da afetividade, possibilita a aproximação entre eles, a partir da troca de ideias, experiências, opiniões. O relacionamento baseado na afetividade auxilia professores e alunos na reconstrução do conhecimento e permite que ambos se conheçam e se descubram como sujeitos dialógicos. O diálogo, então, encontra-se na harmonia de relações entre os sujeitos: “impedindo o olhar de qualquer um dos componentes em separado” (CUNHA, 2010a, p. 124).

Assim sendo, verifica-se que as primeiras experiências docentes na formação são marcantes na concepção histórica de cada sujeito, como se observou na fala da professora Joana, que demonstrou acreditar na necessidade de valorizar as relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem.

[...] é preciso juntar à *humildade* com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, [...] educador e educadora possam sobreviver às negatividades de seu *quefazer* (FREIRE, 2013, p. 123-124, itálico do autor).

A formação de novos profissionais da educação exige abertura ao outro, valorização do licenciando e, principalmente, “gostar do que se faz”, ter “afinidade” com a profissão docente. Além da relação com a docência faz-se necessário encontrar-se comprometido “não apenas na consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la” (FREITAS, 2010, p. 88). Ser professor é exercer a profissão de colaborar com a auto(trans)formação das pessoas, implica a

decisão de escolher a profissão docente e consiste em profissionalização e não em “dom”. Nesse viés, a professora Joana comenta:

Uma das discussões que temos na área de formação de professores é que precisamos nos colocar como profissionais, ou seja, é uma profissão. Antigamente, a docência era vista como um dom, a pessoa tem o dom para ser professor. Ela não tem o dom! Ela constrói o conhecimento para ser professor. [...] Eu não tenho o dom, construí, busquei, porque quis, porque gosto e para ser professora tenho que aprender certos saberes, conhecimentos.

A narrativa de Joana demonstra sua compreensão sobre o fato de que o professor é um profissional que está permanentemente aprendendo e se desenvolvendo na profissão. Ele não é um sujeito pré-destinado à docência, mas alguém que busca se constituir professor no emaranhado de seu eu pessoal e profissional.

Freire afirma que ninguém nasce “marcado para ser professor” (2015b, p. 102), ou seja, a identidade profissional docente vai se constituindo com as próprias práticas e com as dos demais sujeitos. A identidade profissional docente é construída numa ação permanente dentro da profissão, processo esse em que se estabelecem as condições da profissionalidade. Assim, a formação docente é uma ação complexa e contínua, necessitando persistir durante toda a trajetória formativa do professor, fazendo-se necessário. Sendo assim, a identidade profissional

constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

As trajetórias formativas emergem como responsáveis por oportunizar aos professores esse embasamento para seu aprendizado profissional docente. A formação inicial, no entanto, não é a única etapa formativa para o professor, uma vez que esta necessitará de (re)novações constantes, no decorrer da práxis pedagógica em sua vivência profissional, que necessita ser (auto)transformador da realidade e do meio educacional. O licenciando John, em sua narrativa, coloca que a formação deve ser constante na profissão docente, ou seja,

o professor não deve só se formar, estagnar e ir para a aula e permanecer assim para o resto da carreira dele. Ele tem que sempre estar buscando, se aperfeiçoando para também poder aperfeiçoar os conhecimentos para os alunos.

A formação docente é uma ação complexa e permanente, dialógica com os outros sujeitos e com os desafios do cotidiano, de maneira que estes possibilitem o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social, em constantes aprendizagens. A formação inicial é apenas o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção e de intervenção, exigindo ação-reflexão-ação da/na práxis pedagógica e a valorização da experiência do professor formador. O PIBID favorece essas interações e trocas e de aprendizagens entre formadores e formandos, pois permite a reflexão, a partir da prática, e o entendimento de que a formação é permanente.

### **6.1.2 Formação permanente**

Na conjuntura atual, os processos de formação de professores continuam em proeminência em suas mais diversas maneiras de discussão, estudo em torno da temática “formativa” quer ela inicial, permanente ou auto(trans)formativa. Porém, ao mesmo tempo, têm suscitado preocupações devido às especificidades e restrições na inovação de práticas pedagógicas com mais eficiência e intensificadas, permanente, constante e não voltadas ao tecnicismo.

Nos últimos anos, há predominância de cursos de formação ofertados aos docentes como *pacotes feitos por experts* (IMBERNÓN, 2009, 2010) (GATTI, 2009). Nessa modalidade de formação estão as palestras, as conferências, os cursos de curta e média duração, os seminários, os congressos e treinamentos que se instituem com a definição do teor a partir de referentes externos, os quais vão indicando os temas sem levar em consideração os interesses, o contexto e as necessidades dos professores para determinado momento formativo.

Entretanto, faz-se necessário organizar a formação docente com temas, ações e atividades que ponderem o desempenho do professor, como sujeito inacabado e ativo no procedimento de reconhecer melhor as teorias e os suportes teórico-metodológicos necessários para a realização de aprendizagens de qualidade.

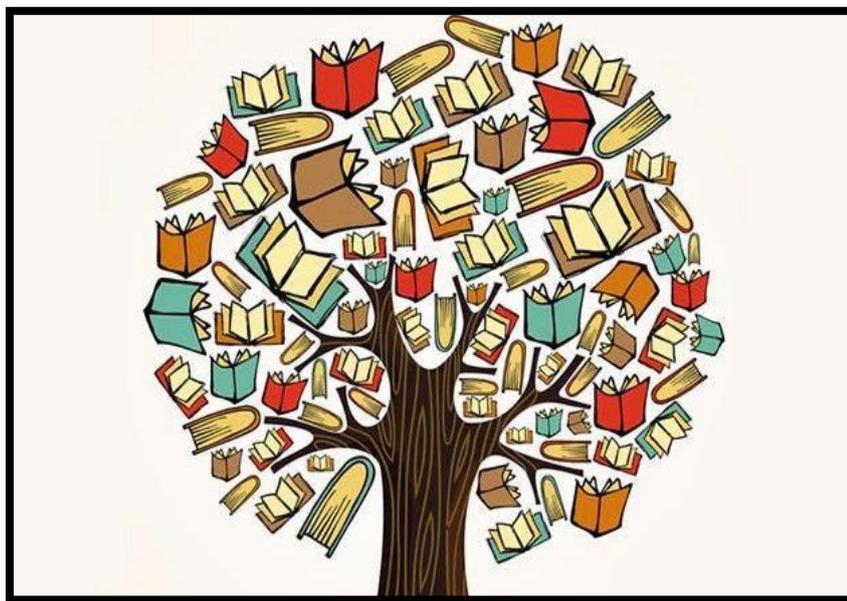
Entender a formação docente a partir de seres inacabados aproxima dos entendimentos feitos por Freire (1991, 2009) sobre a formação permanente de professores. O autor pondera que a formação permanente aviva o papel docente,

uma vez que coloca o professor, seu fazer pedagógico e o contexto no qual está inserido como referência para os processos formativos e possibilita conversar/dialogar com outros referenciais teóricos, disciplinas diferentes e outras áreas do conhecimento em diferentes movimentos de problematização com vistas à qualidade da aprendizagem dos estudantes.

A formação permanente necessita ter seu embasamento na vocação ontológica dos homens “– vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (FREIRE, 2008, p. 39), como ser inacabado, na busca pelo *ser mais*. Desse modo, o *ser mais* é uma construção que acontece não de maneira individualizada, mas na caminhada em/com o grupo de maneira dialógica entre os sujeitos, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987).

Nesse sentido do inacabamento, o terceiro encontro dos círculos no campus Alegrete, a dinâmica realizada para a provocação do tema de pesquisa foram figuras e cada coautor escolheu uma. A figura escolhida pela licencianda Iana está representada a seguir e na sequência a sua narrativa.

Figura 7 – Figura usada na dinâmica do encontro



Fonte: Internet<sup>62</sup> - escolhida para a dinâmica do terceiro encontro.

---

<sup>62</sup> Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-royalty-free-%C3%A1rvore-do-conceito-da-instru%C3%A7%C3%A3o-com-livros-image26083299>. Acesso em: maio 2015.

Escolhi essa figura aqui que é uma árvore, cheia de livros. Então o tema fala em auto(trans)formação permanente. Acho que nós professores ou como futuros professores, temos que estar sempre estudando porque a formação do professor ele sempre tá aprendendo. Então em relação ao PIBID a gente está sempre procurando inovar, fazendo novas leituras. Então quando eu olhei essa árvore aqui imaginei que como professor você tem que ter tuas raízes, tem que ter tua ideia. Você pode fazer um curso, mas já vem com tuas ideias, na tua formação e o curso, a licenciatura, vai ajudar a aprimorar bem como os programas como o PIBID, mas as tuas raízes você nunca perde. Mesmo assim, com todas as leituras, que se faz vai incorporando mais coisas na vida profissional. E tem uma citação de Freire que diz do ser inacabado, que temos que ter consciência que somos seres inacabados. Não se sabe tudo e tem que estar sempre procurando aprender. E tem vezes que aprendemos com os próprios alunos. A nossa formação é um processo e nunca vamos estar formado. O professor tá sempre em formação! Vejo bastante livro na imagem, e imagino assim: tu não pode só olhar a tua disciplina. Por exemplo, sou professora de química, só vou ensinar química. Eu acho que não! Você tem que falar um pouco também, com as outras disciplinas (IANA, campus AI).

A partir da fala de Lana, percebe-se que ela compreende a necessidade de estar em constante busca, visto que o educador não é um ser pronto, mas alguém que aprende sempre, através de leituras e do contato com os outros. Enquanto a Lana posicionava seu pensamento sobre a figura, fazendo a relação com a temática do encontro e o PIBID, os demais sujeitos participantes do encontro permaneciam no movimento de “escuta sensível/olhar aguçado”. O escutar e compreender na perspectiva freireana permite a quem ouve fundamentar melhor as próprias posições, ou seja, a verdadeira escuta não anula a discordância daquele que ouve, quando for necessário.

Outro movimento presente na narrativa da referida licencianda é a auto(trans)formação permanente, destacada em vários momentos entre eles, quando ela diz: “temos que estar sempre estudando a formação do professor ele sempre tá aprendendo”. Não somente aprendendo, mas refletindo sobre sua práxis pedagógica, “conversando com as outras disciplinas” e buscando relações de mediações e aprendizagens com as outras áreas do saber.

Busca-se uma construção de conhecimento e da práxis pedagógica com uma concepção mais integradora, mediadora, dialógica, circundada pelas concepções pedagógicas, na qual novas aprendizagens, conhecimentos, valores e atitudes vão sendo reconstruídos em práticas sociais diferenciadas. Além disso, quando Lana diz: “você pode fazer um curso, mas já vem com tuas ideias”, faz-se presente que os caminhos formativos que cada sujeito carrega consigo, como ser histórico e social, vão estar presentes tanto nas vivências pessoais como nas profissionais.

A formação permanente para Freire (1987, 2008) implica que formador e formando compreendam-se como seres inacabados, inconclusos; e essa é uma qualidade humana que conduz o sujeito a ser guiado e interessado, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Nessa perspectiva freireana, essa é uma vocação ontológica, e os sujeitos, cada vez mais, são capazes de (re)escrever suas histórias e vivências formativas, cooperando com a criticidade e responsabilidade na modificação e transformação de uma sociedade injusta que insensibiliza, desumaniza, oprime e explora os indivíduos, na busca de igualdade e coletividade. Assim,

A formação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE, 2015b, p. 25).

O (re)conhecimento do inacabamento demanda dos pibidianos um exercício permanente, ou seja, uma relação, uma coexistência dialógica, responsável, ética, amorosa entre eles (professores e licenciandos) e com os alunos da Educação Básica. Assumir uma postura curiosa, inovadora, reflexiva, aberta e, ao mesmo tempo, provocativa possibilita assumir-se também como sujeito sócio-histórico-cultural do ato de conhecer, respeitando a autonomia para o desenvolvimento das suas ações na escola.

A formação permanente necessita garantir que o professor assuma a sua prática, contextualizada e inserida nos fatos cotidianos, com maneiras criativas, inovadoras e, ao sistematizar suas vivências, experiências e conhecimentos, que compartilhe seus achados e incertezas com outros sujeitos, por meio da dialogicidade, rigorosidade metódica e inacabamento. A condição de "inacabamento que nos enche de esperança em relação ao futuro, pois sabemos que sempre podemos ser mais humanos do que já somos" (TROMBETA; TROMBETA, 2010, p. 222). Desse modo, uma formação ousada e com reflexo nas vivências, como a professora Ivete faz referência em sua narrativa, a partir da dinâmica desenvolvida no segundo encontro dos círculos no campus JC. A dinâmica constitui-se de

fragmentos<sup>63</sup> de textos de diferentes autores e a atividade envolvia refletir sobre os “recortes de texto” e relacioná-los com a formação docente e o PIBID. Ela diz:

O aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia. Então, o trabalho profissional do professor reflete muito da formação que ele teve, da boa formação e sempre se comenta muito com os nossos alunos aqui [campus JC], falamos na reunião dos professores o [desejo] que vocês saiam melhores que nós. Quero que vocês saiam mais preparados do que nós! Comentamos muito isso com eles e tentamos mostrar todos os lados das coisas que eles podem enfrentar, do que vão se deparar pela frente para não ter aquele choque que nós tivemos. Eu sou uma que falo muito isso em aula, eu quero que você seja melhor que eu, por que você está sendo muito mais preparado para ser um professor do que fui. Então você vai ser melhor em sala de aula e o PIBID proporciona isso, a questão do preparar material, do saber lidar com os alunos, de buscar determinados conteúdos. Às vezes nem se imagina que possa ser feita uma determinada atividade prática com aquele conteúdo e o PIBID ajudou nesse sentido por que se trabalhava muito com isso. Então eles acabam tendo mais esses aproveitamentos e podendo trabalhar. Nos estágios fizeram coisas diferentes os bolsistas do PIBID por terem essa vivência também.

A narrativa da professora Ivete mostra que a formação constitui-se permeada pela ideia de que ensinar e aprender permanecem em constante relação com o fazer docente. Encontram-se indissociáveis da reflexão sobre a própria prática e da sistematização de experiências, das ações e das atividades, na (re)construção de conhecimento dos professores e alunos. A formação permanente não se sobrepõe à formação inicial e à formação continuada, mas acontece como uma ação contínua de aprendizagem do professor, de ação-reflexão-ação sobre sua práxis pedagógica.

Pode-se afirmar, então, que Ivete entende que o PIBID não só contribui para que o licenciando comece, desde cedo, a intervir na escola, mas para que haja uma integração e uma aprendizagem mútua entre os professores de Educação Básica, os coordenadores do PIBID e os licenciandos. Outro fator que merece destaque na fala da referida professora é a sua afirmativa de que os licenciandos que atuam no PIBID saem mais preparados para enfrentar os desafios do contexto escolar.

A expressão usada por Ivete, quando diz que deseja que seus alunos sejam melhores que ela, pois considera que estes têm mais preparo e contato com o ensino, demonstra o seu comprometimento crítico, ético e consciente. Percebe-se que a educadora compreende a necessidade de uma inserção dos professores

---

<sup>63</sup> Os fragmentos foram de vários autores, referenciados nessa tese. Porém essas narrativas são referentes ao seguinte fragmento: “[...] O aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade de ensino do país” (LIBÂNEO E PIMENTA, 2011, p. 43).

recém-formados na escola, de maneira que estes possam se constituir professores a partir da troca de experiências com os colegas que já se encontram no exercício da docência. Desse modo, o processo de inserção profissional dos professores não pode ser entendido como uma responsabilidade individual deles, mas como ações conjuntas no coletivo do contexto escolar. Marcelo Garcia (1999, p. 28) reforça essa necessidade, pois este é: “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”.

Diante dessas reflexões, os professores receberam, ainda no segundo encontro, alguns fragmentos de textos relacionados à formação permanente. As professoras Joana e Dina, do campus SVS, salientaram:

Pensando nessa ideia aqui de novos modelos educacionais, não seria exatamente um modelo, mas pensar que o PIBID pode ser uma possibilidade de melhora. Não em curto prazo, porque tudo o que envolve educação é uma coisa a muito longo prazo, infelizmente é muito lento. Então de repente o PIBID seja essa possibilidade de melhora e de valorização da docência, como diz lá nos objetivos do programa de valorizar a docência e quem sabe melhorar. Não que seja um modelo, mas é um programa. Não atinge a todos os alunos, mas de repente pouco a pouco vai aparecer alguma coisa diferente e melhor (PROFESSORA JOANA).

É nessa forma que também acontece o processo de formação, porque a nossa formação é constante. Você se forma e depois você aprende [na formação inicial] você continua constantemente, todos os dias seja aqui no grupo de estudos [Pibid], no colégio, numa reunião ou nas atividades diárias. Eu acho que é constante sim, em todo o momento! (PROFESSORA DÍNA).

As duas narrativas relacionam o programa PIBID como um “entre-lugar” de auto(trans)formação, que vem contribuindo gradativamente com a melhoria e a qualidade da educação. A professora Joana, quando diz que o PIBID “não atinge a todos os alunos”, mas que pode mudar futuramente, demonstra seu entendimento de que esta é uma política que contribui com a formação inicial, a qual precisa ser ampliada para todos os licenciandos.

Sobre isso, Gatti et al. (2014), em suas pesquisas, afirma que o PIBID é um programa com fins voltados à formação inicial e continuada de professores. Desde a sua criação, tem recebido um acréscimo no número de bolsas, porém, em parte, se torna “excludente”, pois não contempla a todos ou a maioria dos licenciandos e também envolve um número mínimo de professores da Educação Básica. Mas apesar de existir uma preocupação de que o PIBID não oferta vagas para a maioria dos licenciandos, este é um programa que veio somar e incentivar tanto os docentes quanto o estudante do curso de licenciatura, oportunizando aos participantes o

primeiro contato com o ambiente escolar, como sujeitos em formação para a docência.

Todavia, a formação inicial não é a única etapa formativa para o professor, uma vez que esta necessitará de aprimoramentos e (re)novações constantes, no decorrer da práxis pedagógica, em sua vivência profissional, em suas experiências como docente e como (auto)transformador da realidade e do meio educacional de sua atuação. O licenciando John, em sua narrativa, coloca que a formação deve ser constante na profissão docente, ou seja,

o professor não deve só se formar, estagnar e ir para a aula, permanecendo assim para o resto da carreira dele. Ele tem que sempre estar buscando, se aperfeiçoando para também poder aperfeiçoar os conhecimentos para os alunos.

A fala do John demonstra seu comprometimento com a educação e com os estudantes, visto que ele compreende que se formar professor não é apenas cursar uma licenciatura, mas estar em constante busca por conhecimento e aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, entende-se que a formação é permanente e possibilita o desenvolvimento da identidade do professor. Este, então, pode colocar-se como alguém que aprende sempre e que assume uma postura ética, crítica, reflexiva e, conseqüentemente, (trans)formadora da realidade.

A formação permanente de professores, na perspectiva freireana, pode se estabelecer como um comprometimento ético a ser assumido por professores críticos, determinados, ousados e inovadores que anseiam romper com a visão utópica de neutralidade da educação e com a acomodação dos indivíduos, enraizada em uma sociedade marcada pela desigualdade. Denota pensar que as vivências, experiências e ações formativas podem ser criadas e recriadas, a partir de uma práxis social (re)constituída coletivamente.

Nesse viés, a formação mobiliza os sujeitos a conhecerem a si mesmos, bem como a sua realidade e o contexto escolar. Sobre isso, a professora Dina, no primeiro encontro dos círculos, diz que o PIBID contribui muito com a formação permanente. Ela salienta:

[o programa] só acrescenta bastante, tanto na nossa vida pessoal, como na nossa formação para a escola e também para os alunos. Tudo o que a gente aprende aqui, os relatos a troca de experiência, é levado para a sala de aula, para a vida também. Tanto que podemos associar a nossa vida particular também com a sala de aula é um sucessório a sala de aula e também com os alunos, com o crescimento que eles têm o que eles

adquirem através das implementações<sup>64</sup>. [...] Então acho que tanto para os professores quanto para os alunos [da educação básica] só acrescenta na aprendizagem, na nossa caminhada profissional. Porque estamos sempre aprendendo todos os dias. Então fomos acrescentando e crescendo dentro do PIBID com todas as formações e práticas.

Observa-se, na narrativa de Dina, que o PIBID é um espaço de formação diferenciado, já que articula os conhecimentos teóricos trazidos pelos licenciandos, com os conhecimentos dos professores coformadores da Educação Básica, que, muitas vezes, são mais práticos que teóricos, e ainda os conhecimentos dos alunos.

Dessa forma, pode-se inferir que o PIBID é um entre-lugar de formação permanente que permite aos pibidianos assumir o protagonismo da sua prática pedagógica e os enfrentamentos do cotidiano de maneira crítico e criativa, buscando com o coletivo novas formas de ensinar-aprender. Do mesmo modo, os círculos dialógicos investigativo-formativos, realizados com os sujeitos participantes deste estudo, são também um espaço para “dizer a palavra”. A presença do coordenador, animador, oportuniza aos sujeitos participantes “refletir e analisar como se dão as diferentes relações e interações na *práxis* educativa escolar e na sociedade” (HENZ, 2014, p. 3).

No entanto, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos possibilitam aos pibidianos um “entre-lugar” que evidencia e respeita as diferenças culturais de cada um dos envolvidos. Além disso, oportuniza a cada sujeito dizer sua palavra, contribuindo para a (re)construção da identidade docente e discente dos envolvidos. Falar no que envolve esse “entre-lugar” para os pibidianos é pensar na necessidade de (auto)transformar “nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes” (BHABHA, 1998, p. 352). Um espaço produtivo, fluido de encontros e (re)encontros emergidos com/no exercício de refletir sobre sua *práxis* pedagógica, não apenas em seu contexto pedagógico e disciplinar, mas como entre-lugar de auto(trans)formação permanente, envolvendo ambientes formativos diferenciados como a IES e a Escola de Educação Básica. Nesse sentido, a licencianda Nicoli, após a fala da professora Dina, pede a *palavra* e diz:

---

<sup>64</sup> Implementação é um termo usado pelos pibidianos do campus São Vicente do Sul. Sua origem vem dos estudos em Paulo Freire, na qual as atividades desenvolvidas com os alunos da educação básica partem não somente da realidade das escolas, mas dos interesses dos alunos. A pesquisa para chegar ao tema gerador é realizada e nesse encaminhamento foi sendo construído o termo pelo grupo.

Uma coisa que quero citar, é que às vezes, não percebemos essas modificações que ocorrem dentro do nosso interior, o quanto a gente evolui. [...] Depois de um ano ou dois, com todas as coisas que a aprendemos vamos perceber que não somos mais os mesmos. [...] Então é rico e a gente tem que começar a valorizar.

Nicole, em sua colocação, emerge alguns movimentos do círculo dialógico investigativo-formativos, entre eles, o da conscientização, quando percebe a importância dos momentos de formação permanente. Assim, pode-se inferir que o sujeito é esse ser em busca permanente pela sua evolução, pois tem a consciência de sua incompletude. Nenhum sujeito sabe tudo, mas também não ignora tudo, existe o saber, o conhecer. Desse modo, a importância de se tomar consciência do quanto se conhece, significa que distinguindo o que se conhece, o homem busca um novo reconhecer e, assim, quando este vai tornando-se superado é alternado por outro, num processo constante e contínuo de reconstrução do próprio conhecimento. Então, nesse movimento em que novos conhecimentos são originados, os saberes vão se reconstruindo, ou seja, “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (FREIRE, 1971, p. 47).

Nessas relações e inter-relações com os outros e com o mundo, “a troca de conhecimento que acontece entre todos”, como diz Nicoli, possibilita a auto(trans)formação permanente e o desenvolvimento de uma consciência de inacabamento, em que (re)aprender criticamente leva ao exercício de uma ação criadora e (trans)formadora. Nesse sentido, a professora Violeta, do campus Panambi, enfatiza que os momentos de formação permanente são imprescindíveis e que o PIBID é um exemplo disso:

O PIBID é um espaço de formação, porque na escola não se tem uma formação específica na área e nem na disciplina. A gente tem informações gerais, então o PIBID faz repensar, estudar, faz buscar outras formas de metodologias. É diferente. Contribui muito com leituras, escritas, artigos. Então aqui [no PIBID] se tem tempo para se dedicar a isso, na escola não se tem esse tempo, na escola o tempo que se está é sala de aula e, fora disso, não se tem esse tempo pra fazer uma metodologia diferente, para produzir algo diferente. Então, é um ganho, não tem comparação. Nós professores do PIBID e professores sem o PIBID!

Denota-se que Violeta considera a necessidade de momentos diferenciados de formação, em que todos, professores, licenciandos e alunos, tenham a oportunidade de refletir mais profundamente sobre as ações de aprendizagem que podem ser realizadas na escola. A narrativa da coautora, demonstra que o PIBID é

esse espaço, esse “entre-lugar” de culturas diferentes, ou seja, um espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Oportunizando o (re)encontro entre discente e docente, envolto pelas experiências (re)construídas tanto na formação acadêmica quanto ao longo da docência, perpassada pelas características de cada contexto social. Para Bhabha:

Esses “entre-lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 19-20).

Nessa perspectiva, o PIBID oportuniza uma formação baseada no diálogo, de “compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-los” (IMBERNÓN, 2011, p. 87). A formação compartilhada consiste em estar aberto às “novas” situações de ensinar-aprender, às novas metodologias e estudos, para que se possa compreender e atuar de acordo com as finalidades esperadas. A conscientização de que a formação deve ser pautada no diálogo é evidente na narrativa da professora e mostra a sua percepção em relação às mudanças em suas vivências formativas. Três Marias complementa que é uma possibilidade de: “formação e auto(trans)formação!”.

Nos círculos dialógicos investigativo-formativos, o diálogo é fundamental, pois, como afirma Freire (1987, p. 45),

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

As interações entre formandos e formadores, na problematização e nas discussões, contribuíram nos encontros dos círculos, mobilizando os sujeitos à reflexão. A professora Lírio declara: “os círculos dialógicos, os debates e reflexões no grupo nos fazem sim refletir e isso nos leva a auto(trans)formação e deveria acontecer nos grupos mais vezes”<sup>65</sup>.

Os encontros dos círculos dialógicos investigativo-formativos, possibilitam um espaço de convivência e compartilhamento de ideias, de dialogicidade entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que provocavam a concretização de ações

---

<sup>65</sup> A frase foi retirada do instrumento (In)conclusão realizado no último encontro no campus Panambi.

auto(trans)formadoras. Essa afirmativa é confirmada pelos sujeitos coautores durante o quarto encontro:

Por meio dos encontros consegui refletir sobre a realidade das escolas, bem como sobre a docência. Além disso, aprendi com os demais colegas e compartilhei experiências. Tenho certeza que um pouco da prática docente deverei aos encontros que contribuíram em diversos fatores, como na minha formação inicial e humana (LICENCIANDA NICOLI – CAMPUS SVS).

[...] qualquer intervenção que venha discutir ou abordar sobre questões relacionadas à docência sempre contribui muito, trazendo por meio destas experiências muito válidas que visam melhorar a nossa formação e futuramente em nossa prática docente (LICENCIANDA SOFIA- CAMPUS AL).

[...] esta forma diferenciada contribuiu muito para a minha carreira como professora. Tenho certeza que ao entrar em uma sala de aula aplicarei o círculo dialógico, pois com ele além do aprendizado do aluno o professor também aprenderá e conhecerá seus alunos (LICENCIANDA TAILANA- CAMPUS JC).

A centralidade dos encontros dos círculos dialógicos é a dialogicidade, voltada a uma prática pedagógica emancipadora, coletiva, problematizadora em que os participantes se percebem como sujeitos do seu pensar, discutindo sobre “sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire, 1987, p. 69), para que consiga fornecer integrais condições de agir em seu contexto social, originando as (trans)formações indispensáveis para a sua permanente (re)construção e humanização.

A reflexão crítica, na formação permanente de professores, compreende o comprometimento com a (auto)transformação de si e da realidade, pela práxis que é a relação dialética entre ação-reflexão-ação, na qual o agir e o pensar estão conectados e interligados, imbuídos de criticidade. Como destaca Freire (1979), se o sujeito possui a habilidade de agir, atuar, modificar a realidade possui também capacidade de refletir, o que o faz um ser da práxis.

Assumindo por base esse entendimento do *quefazer* e “ser da práxis”, entende-se que a formação permanente valoriza a coletividade e, portanto, é dialógica e instiga a participação de todos na ação formativa. A narrativa da licencianda lana revela que “a formação do professor é permanente, nesse sentido, várias metodologias e práticas foram discutidas e avaliadas nos encontros e também nas reflexões sobre as práticas educativas”. Ou seja, os diálogos problematizadores,

realizados coletivamente, possibilitam a tomada de consciência, a ação sobre o que foi refletido e, conseqüentemente, a auto(trans)formação.

O PIBID e os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos mostram que, na formação permanente de professores, a reflexão crítica e o diálogo são essenciais para o processo de auto(trans)formação, primando a escola como *locus* de formação, de trocas, de aprendizagens entre formandos e formadores, como se pode observar nas narrativas a seguir:

A prática de compartilhar nossas experiências e angústias aparece com muita frequência nos Círculos Dialógicos. As ideias expostas por todos servem para repensar a prática docente, pois é necessário atualizar-se e adaptar o trabalho dentro da sala de aula para as vivências do aluno, procurando melhorar para proporcionar uma melhor aprendizagem (LICENCIANDA LARA).

Acredito que tenha sido uma experiência muito enriquecedora, pois oportunizou momentos para a reflexão da própria prática e de diálogo a cerca da mesma. Além de oportunizar um momento para ouvir experiências (trocas) entre os colegas (LICENCIANDA SOFIA).

As vivências e as participações nos encontros de auto(trans)formação dos subprojetos do PIBID, constituíram-se um ambiente de aprendizagem e de troca de experiências. Além disso, foram mobilizadoras de discussões sobre a necessidade de aproximar os conhecimentos da realidade dos estudantes, partindo de suas vivências e de seu contexto.

Nos registros dos coautores, percebe-se que as trocas e as interações, mediadas e estabelecidas pelos sujeitos, oportunizaram refletir sobre suas ações e suas atividades no PIBID e na escola de Educação Básica. As temáticas geradoras emergiram do grupo, não foram impostas, mas indicadas e escolhidas pelos integrantes. Esses movimentos nos círculos dialógicos investigativo-formativos são realizados com uma “circularidade espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do ser mais, o que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo” (HENZ, 2015, p. 20).

Desse modo, além das contribuições com as práxis docentes, os círculos estabelecem as relações entre formandos e formadoras como ato amoroso, no convívio, na compreensão de que todos têm o direito a falar, a dizer sua palavra. Assim, como expressa a professora Martina, “com essa forma de trabalho pode-se visualizar que o professor não é e nem precisa ser o dono da verdade absoluto. É possível haver aprendizagem no ato de ouvir e dar espaço para que todos falem”.

Deixar o outro expressar sua opinião e ouvi-lo atentamente é uma ação que permite a ação-reflexão-ação, com vistas ao *ser mais* de todos, para a compreensão do outro, bem como para que haja confiança, reciprocidade e o respeito no processo de ensinar-aprender.

Entender a auto(trans)formação docente, partindo da importância da reflexão da prática educativa, ou seja, “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015b, p. 40), requer a (re)organização dos espaços educativos, assim como de toda a conjuntura administrativa que permeia as escolas.

Nessa dimensão, a auto(trans)formação permanente possibilita a reflexão coletiva, contribuindo não só com a melhoria da qualidade da ação dos professores que já atuam na escola de Educação Básica, como também com os licenciandos, para que estes já cheguem na escola abertos ao diálogo e a construção democrática da aprendizagem. Entretanto, compreende-se que é necessário um conjunto de peculiaridades referentes à formação permanente para um avanço no processo auto(trans)formativo, destacando entre elas a necessidade de partir dos projetos das escolas, para que o professorado decida qual a formação necessária para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto (IMBERNÓN, 2009).

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática pedagógica necessita estar inserida no contexto escolar, de maneira contextualizada com a realidade e interligada entre os professores e os estudantes, os quais fazem parte da instituição. Assim, visualiza-se a possibilidade de uma formação permanente reflexiva, ou seja, de

[...] formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situação de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

A formação de um professor prático-reflexivo possibilita (re)pensar as teorias, as ações, as atitudes, realizando um processo constante de auto(tran)formação pessoal e profissional que venha a redirecionar o seu trabalho no sentido de “contribuir para a auto(trans)formação de todos e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade” (HENZ, 2014, p. 51). Isso exige do educador atitudes críticas, pois parte da pressuposição de que o professor é (re)construtor de

conhecimentos, das ações, das reflexões, bem como um provocador de mudanças. Freire (2015a) apresenta e aponta o direcionamento para a formação permanente do professor.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (p. 84-85).

Porém, é importante destacarmos ainda que o reflexo da auto(trans)formação permanente não é imediato, mas acontece ao longo da profissão. Nesse sentido, as ações requerem ser mais amplas e, ao mesmo tempo, capazes de desenvolver um papel mais ativo do professor no planejamento, no desenvolvimento, na avaliação e na reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional, de forma conjunta à comunidade (IMBERNÓN, 2011). Desse modo, a formação permanente permite ao professor pensar em práticas pedagógicas amplas, diversificadas e inovadoras. Daí a importância de valorizar as diferentes experiências vivenciadas em cada momento do processo de evolução da aprendizagem do professor, ou seja, no seu desenvolvimento profissional.

### **6.1.3 Desenvolvimento Profissional**

A importância de que os professores aperfeiçoem seus *quefazeres* docentes durante o exercício da profissão, levando em consideração a sua trajetória formativa, na qual o pessoal e profissional estão interligados, começa a despontar como uma maneira aceitável e determinante para concepção de melhoria da práxis pedagógica e, especialmente, para a ação da auto(trans)formação permanente dos professores.

Ponderar sobre o desenvolvimento profissional docente é uma tarefa em que os docentes precisam considerar o compromisso individual, coletivo e institucional, em prol de refletir e (re)inventar ações que possibilitem uma educação de qualidade. Refletir a formação docente sob a perspectiva do desenvolvimento profissional sugere conhecer que o processo envolvido é permanente, abrangendo fatores históricos, sociais, culturais, institucionais e econômicos, considerando que esse movimento formativo é contínuo e permeia a profissão docente antes, durante e depois da formação inicial.

A expressão desenvolvimento profissional docente tem assumido distintos significados, a qual está sendo usada em diversos contextos em diferentes tipos de práticas. Apropriando-se, nesta tese, da síntese do termo construído por Marcelo (2009, p. 7),

É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

O desenvolvimento profissional docente é um processo evolutivo, em que as vivências pessoais do professor estão interligadas com as experiências profissionais e são indissociáveis da própria instituição, do seu currículo e das suas particularidades. Necessita ser um processo interativo, dinâmico, ininterrupto, sem finitude, o qual abranja tanto os aspectos conceituais quanto os comportamentais (GAMA, 2007).

As trajetórias formativas não são finitas, mas um contínuo processo de formação. Todavia o desenvolvimento profissional está associado à identidade pessoal de cada docente, à formação inicial e permanente no decorrer do exercício da profissionalização e às interações humanas que são estabelecidas e mediadas nos espaços escolares. Desse modo,

acreditamos que o ponto de partida para o avanço no campo do desenvolvimento profissional precisa contemplar os referenciais que os professores têm de si mesmos e de suas trajetórias formativas, ou seja, como vêm constituindo sua professoralidade (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 167).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente encontra-se entrelaçado à trajetória formativa e às experiências de vida e profissional, as quais incentivam os docentes a refletir sobre suas práxis, por meio da interação e da mediação com a dos demais sujeitos. Esse movimento coletivo é necessário para que os professores “possam abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios em vez de pesos a carregar” (DAY, 2001, p. 308). Os efeitos desse envolvimento reflexivo e investigativo no processo auto(trans)formativo incidem o uso das histórias e das narrações que envolvem a formação, podendo potencializar a (re)elaboração e a (re)significação do pensamento, ideias e vivências, oportunizando (re)construções na prática educativa.

Nessa perspectiva, as ações desempenhadas pelo professor necessitam ser concretizadas no cotidiano, no contexto em que ele faz parte, por meio de leituras, de estudos, de reflexões sobre a prática, com ações pontuais e na coletividade, com vistas a *continuum* formativo, ou seja,

a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura/pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 34).

O fato é que o desenvolvimento profissional docente só foi aceitável com a crítica ao modelo de racionalidade técnica (IMBERNÓN, 2010; FREIRE, 1987) vigente nos anos 80. O surgimento de outro paradigma educacional, voltado para abordagem crítico-reflexiva, constitui um desafio emergente e imprescindível em qualquer situação que provoque uma transformação no contexto escolar. Segundo Schön (2000, p. 39),

crescentemente nos tornamos conscientes da importância do fenômeno real da prática – complexidade, incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor – o qual não é compatível com o modelo da racionalidade técnica.

O desenvolvimento profissional docente e “formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco” (ISAIA, 2006, p. 375). Desse modo, é compreendido como uma ação individual e coletiva que ultrapassa a formação inicial e continuada, a qual ocorre em contexto concreto, inerentemente interligado à profissionalização, à profissão docente, aos conhecimentos da carreira e à trajetória formativa, apresentando expressivos subsídios e aportes teórico-práticos na constituição da formação didático-pedagógica do professor.

O professor constitui-se como sujeito do processo em auto(trans)formação permanente. Portanto, seu desenvolvimento profissional é constante, espiralizado, infinito e permeia toda a carreira docente. Abrange muito mais do que a participação em cursos, considerando também o *lócus* escolar como o ambiente para propiciar a formação. Para isso assume uma postura ética e crítica, tornando-se “capaz de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica, articulando um discurso marcado pela linguagem da crítica e da possibilidade” (SANTOS, 1991, p. 325).

Nessa dimensão, o reconhecimento da linguagem crítica perpassa a ideia de tomada de consciência, para adentrar nos movimentos de escutar, distanciar, dialogar, admirar, refletir sobre, ou seja, realizar a “reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores” (FREIRE, 2013, p. 110). Dessa forma, o sujeito vai além da reflexão, passa a repensar sobre seu trabalho tanto nas ações individuais como nas coletivas e sobre os métodos usados no contexto histórico-cultural-social, caminhando em busca de uma ação/reflexão/ação por uma educação mais justa e humana.

Sendo assim, pode-se inferir que o desenvolvimento profissional não é uma ação individualizada, mas coletiva, na qual a escola passa a ser o ambiente de formação, na busca da identidade pessoal e profissional dos sujeitos, respeitando suas trajetórias formativas, conhecimentos, saberes, experiências e vivências. No círculo realizado em dezembro de 2016 com os coordenadores de Instituição e de Gestão do PIBID, a pesquisadora-líder perguntou aos coautores da pesquisa do encontro se é perceptível, nas ações do PIBID, mudanças nos professores de Educação Básica e nos professores das licenciaturas em relação às suas práticas docentes.

Muito! Inclusive assim, relatos e fizemos uma mesa no seminário que teve com um membro de cada modalidade de bolsa. O que os supervisores falam? Quando vamos para os encontros, os supervisores também falam e têm convidado o diretor ou o coordenador pedagógico de cada escola para ir aos encontros no campus ou em uma das escolas parceiras e é muito interessante. Teve uma professora que disse para nós que passou a graduação toda e nunca teve apresentado um trabalho num evento. É a primeira vez que ela foi em num evento (PROFESSORA VIDA).

Nunca tinha produzido um artigo para um evento! (PROFESSOR PAULO).

Foi a primeira vez que ela produziu alguma coisa e estava nervosa na estreia. Lembro-me desse episódio, foi por meio do PIBID. Ela está muito empolgada, voltou a estudar num outro curso de pós-graduação. Isso tem motivado bastante os professores. A gente escuta os relatos deles, sempre são provocados a falar. Agora é mais natural, mas no início a gente ia em um por um (PROFESSORA VIDA).

Percebe-se nas narrativas dos coordenadores Institucionais e de Gestão do PIBID que, no grupo docente dos pibidanos do IFFar, as mudanças na práxis pedagógica vêm acontecendo de maneira significativa e, ao mesmo tempo, são incentivadoras da auto(trans)formação permanente motivando os docentes a

buscarem por outros cursos de especialização. O desenvolvimento profissional docente é abrangente, ou seja, possui, muitas vezes, “um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade” (IMBERNÓN, 2009, p. 77). Portanto, envolve as condições de seu próprio contexto pessoal e formativo, quer seja nas condições históricas, quer seja nas sociais, nas econômicas e nas culturais, associadas o seu exercício docente, na sua práxis pedagógica e no meio educacional no qual estão inseridos. Nesse viés, compreende-se que:

O processo formativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional apresentam um componente de autoignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividade de formação e conseqüente profissionalização, para que possa construir sua professoralidade (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 165).

Nesse sentido, o professor precisa estar aberto ao novo, percebendo-se capaz de aprender sempre, em cada experiência vivenciada no decorrer de sua trajetória formativa. Desse modo vai se apropriando de suas fragilidades e incertezas, (des)construindo e (re)construindo a sua prática, pois se percebe inconcluso e, por isso, em permanente busca. Afinal, como afirma Freire (1979, p. 14), “não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”.

O desenvolvimento profissional dos docentes efetiva-se em conjunto com a formação docente, sendo o “momento fundamental o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2015a, p. 40). Essa reflexão crítica dá-se na possibilidade de troca de experiências e de conhecimento entre os pares nos momentos de auto(trans)formação permanente, bem como no processo de ensinar e aprender com os estudantes, no caso desta tese, entre os formadores e os licenciandos. A reflexão crítica na/sobre a prática pedagógica voltada para o docente e seu desenvolvimento profissional, torna-se uma exigência da relação entre teoria e prática.

Nesse contexto, os Círculos dialógicos Investigativo-formativos contribuíram significativamente com o processo de diálogo-reflexivo entre os professores sobre seu contexto formativo e seu desenvolvimento profissional. Percebe-se isso nas narrativas extraídas do instrumento “(in)conclusão”, sua percepção sobre os encontros.

[Os círculos] possibilitou repensar, refletir sobre a prática docente ao longo da trajetória profissional anterior e sobre as mudanças de postura profissional, planejamento, ênfase e escolha de conteúdos e relações inter e

intraespecíficas com a comunidade escolar futura. O movimento de ensino-aprendizagem, a ação reflexão-ação foi constante, tanto quanto ao desvelar minha experiência docente, quanto ao aprender novos conhecimentos, com o grupo do PIBID. Houve uma troca constante e crescente de aprendizagens (TRÊS MARIAS – CAMPUS PA).

Os Círculos Dialógicos nos conduziram de maneira natural a uma auto(trans)formação, pois foi um momento onde analisamos toda a nossa trajetória e podemos perceber o quanto mudamos neste tempo de participação no PIBID (LIRIO – CAMPUS PA).

Minha opinião sobre as contribuições das temáticas em minha auto(trans)formação é que neste espaço construímos a partir de um círculo de conversas, entendimentos válidos para a prática profissional docente. Em função de tudo o que vivenciamos, podemos sempre refletir de que forma podemos fazer melhor (desempenhar) nosso papel de educador (DÁLIA – CAMPUS PA).

[Os círculos] oportunizaram uma reflexão permanente e no momento em que penso, reflito sobre a minha prática docente vou modificando a forma de pensar e agir (VIOLETA – CAMPUS PA)

[Os Círculos] tornou o assunto mais fácil de ser abordado, foi possível uma participação coletiva e essas discussões serviram para repensar a formação e principalmente, a ação docente (RÔ – CAMPUS SVS).

[os encontros] foram muito bons, não conhecia esse método e está me fazendo repensar minhas maneiras e formas de trabalhar frente ao aluno (IVETE – CAMPUS JC).

Os registros feitos pelas professoras, participantes dos subprojetos de Química e Biologia do IFFar, demonstram a importância e a necessidade de envolvimento e (re)flexão sobre a práxis pedagógica, como uma atividade permanente e auto(trans)formadora. Dialogando com o grupo, coordenadores, professores de Educação básica e licenciandos tiveram a oportunidade de repensar sua trajetória, trilhando caminhos em busca de novas formas de sentir/pensar/agir na sua profissão e ação docente. Essas relações que se originam de uma ação dialética são recíprocas e de justaposição (FREIRE, 2015a).

Na sequência dos diálogos nos círculos, a pesquisadora-líder perguntou se o PIBID contribuiu para a formação deles, enquanto Coordenadores Institucionais, e o que mudou na sua práxis pedagógica. O professor Paulo salientou:

Esses dias eu estava num evento e me fizeram essa pergunta. Como a minha experiência em termos de Licenciatura ela é muito pequena, isso foi um dos limitadores, como ia gerenciar alguma coisa, conhecia muito bem a realidade da escola, mas a realidade das licenciaturas não reconhecia também assim. [...] Uma coisa é você vê as coisas a partir daqui e outra coisa é você ver as coisas, as situações, a partir desse olhar institucional,

mas ao mesmo tempo você está no meio aonde as coisas elas acontecem e a pergunta é o que mudou nesse processo de transformação? Bom, talvez pelo fato de ser muito mais a questão da gestão, mais uma questão burocrática, a minha resposta vai ser muito mais nessa linha. Eu gostaria de dizer que foi muito mais pedagógica, mas ela não foi, foi muito mais do ponto de vista de entender a importância e a necessidade da questão da burocracia. [...] mas enfim, ficam várias lições e uma delas é que todo o professor, todo o docente deveria passar pela experiência de gestão.

A narrativa do professor Paulo mostra que o desenvolvimento profissional docente é uma ação contínua, recorrente e inacabada, visto que requer ações de efeito imediato e outras em longo prazo. No entanto, em muitas situações, o docente, além do exercício da profissão “professor”, depara-se com as questões de gestão, como no relato do referido coordenador, o qual saliente que a burocracia impede, inúmeras vezes, de dar ênfase à questão pedagógica. O fato é que os cursos de Licenciatura não oferecem um aporte teórico-prático para atuar como gestor. Os programas precisam dar conta disso a partir das necessidades que vão se apresentando e o professor vai construindo seu modo de ser gestor.

Na construção da docência e do docente-gestor, o professor pode valorizar suas experiências formativas vividas ao longo de seu desenvolvimento profissional, no processo pelo qual pode revivê-la via memória, conseguindo, desse modo, revertê-las em aprendizagens experienciais, na busca de melhor qualidade para seu trabalho.

## 6.2 SEGUNDA DIMENSÃO - VIVÊNCIA NO PIBID

A construção da segunda dimensão categorial, *vivência no PIBID*, busca compreender as contribuições na auto(trans)formação permanente, tanto para os professores formadores como para bolsistas de iniciação à docência, nas atividades desenvolvidas nas escolas parceiras, bem como nas relações entre a IES e a escola de Educação Básica.

O programa PIBID constitui-se em uma proposta de incentivo e valorização do magistério, bem como de aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para a Educação Básica. Os licenciandos desempenham atividades pedagógicas em escolas públicas, cooperando para aproximar a relação entre teoria e prática e constituir a integração entre universidades e escolas, para o avanço de qualidade da educação brasileira e para o seu desenvolvimento profissional.

Por apoiar a iniciação à docência, tem como uma das suas finalidades contribuir e cooperar para que a prática pedagógica consista em uma atuação concreta com a inserção dos licenciandos nas escolas. Desse modo, oportuniza o conhecimento do contexto escolar, de ações que envolvam a relação de teoria/prática, bem como de propostas metodológico-didáticas desenvolvidas em conjunto com os professores supervisores.

Nesse sentido, o programa possibilita uma melhor identificação de como se devem abordar os conteúdos, pois se entende que o professor precisa possuir conhecimentos da formação específica em sua área de atuação e de embasamento teórico/pedagógico, para que possa ter a compreensão do contexto escolar do qual faz parte. Além disso, oportuniza desenvolver com os alunos atividades de maneira criativa, responsável e ética, com ações inovadoras e problematizadas, contextualizadas, com vistas a conhecer e interagir com as demandas educacionais atuais.

Nesse viés de vivenciar a práxis, o PIBID apresenta aos formandos e aos formadores a possibilidade destes experienciarem, em conjunto, o ambiente escolar, unindo teoria e prática. Isso oportuniza aos pibidianos fazerem uma análise crítica e reflexiva da sua atuação, com vistas à auto(trans)formação e a qualificação de seu desenvolvimento profissional docente. Sem contar que permite a compreensão das diferentes maneiras de ensinar e aprender, num movimento dialético entre formador e formando, no qual ambos vão revolvendo o *reconhecer*, ou seja, “o educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, *re-conhecendo* o antes sabido” (FREIRE, 2013, p. 176). Dessa maneira, a interação entre esse “reconhecimento” provoca nos pibidianos a necessidade de buscar estratégias e possibilidades de intervenções nas suas atividades escolares.

Diante disso, sentiu-se a necessidade de dialogar com os coautores da pesquisa, a fim de compreender, com eles, como são essas vivências. Nessas discussões, surgiram cinco eixos articuladores, a saber: **inserção no PIBID; influência do PIBID na escolha pela docência; relação do PIBID com a IES e escola de Educação Básica; Currículo; Espaço de formação**. Na continuidade, serão feitas as análises das narrativas do primeiro eixo: inserção no PIBID.

### 6.2.1 Inserção no PIBID

Este eixo emergiu dos diálogos com os coautores durante os encontros da pesquisa. A pesquisadora líder, no segundo Círculo Dialógico Investigativo-formativo, convidou os bolsistas de iniciação à docência a contar como foi a experiência do contato pela primeira vez com a escola. A seguir um recorte dos diálogos dos coautores do campus de Panambi. Eles afirmaram:

Comecei em 2014. A primeira vez foi traumática. [...] logo tivemos que dar uma aula sobre ácidos, na primeira inserção na escola, primeira semana. Estava começando no PIBID e tive que ir para sala de aula e ainda ter que dar uma aula. Foi bem difícil, mas foi bom, foi uma experiência boa (LICENCIANDO AMOR PERFEITO).

Nós filmamos ainda. (risos) (VÁRIAS VOZES).

A partir dali foi bem mais fácil (LICENCIANDO AMOR PERFEITO).

A primeira vez na escola não foi assim que nem o Amor Perfeito, traumatizante. Tivemos que fazer um reconhecimento da escola, ler os documentos, tirar fotos de todo o espaço escolar e escrever um relatório sobre tudo que encontramos na escola, inclusive sobre o PPP e o plano de estudos. Então o primeiro contato com a escola não foi diretamente com os alunos, foi com a direção e daí depois, bem no fim, nós acabamos ficando mais aqui dentro [na sala do PIBID] com os jogos. Não íamos muito para a escola, só depois que começamos a trabalhar com os alunos, mas primeiro foi esse reconhecimento (LICENCIANDA ORQUÍDEA).

Observa-se, nas narrativas dos licenciandos Amor-Perfeito e Orquídea, duas impressões distintas. No caso de Amor Perfeito, seu primeiro contato com a escola foi traumático, visto que já necessitou participar de uma atividade dentro da sala de aula, sem, ao menos, ter se familiarizado com este espaço. A partir de seu relato, ficou claro que sua experiência nesse contexto, até então, havia sido apenas como aluno e que tinha, de certo modo, uma concepção de “ser professor” como alguém superior, o que o deixava inseguro. Como enfatiza Freire (2015a, p. 141).

Já Orquídea vivenciou um momento de inserção tranquilo, uma vez que teve a oportunidade de reconhecer o espaço da escola, agora com outro olhar, ou seja, tendo a possibilidade de observar este contexto a partir do ângulo de uma futura professora. Verificou-se ainda nas fala dos licenciandos e nos gestos feitos durante o diálogo que ambos sentiram receio do como seria esse primeiro contato com os alunos. O diálogo prossegue com a licencianda Dália, que diz:

A minha experiência foi muito boa, sendo que a nossa professora era muito ativa, a gente aprende bastante com ela. Ela andava em todos os cantos daquela escola com todos os jogos e aprendemos muito de Química. Pelo jeito ela gosta do que faz passa isso para nós ficamos contagiados com a vontade dela.

Destaca-se, no relato da licencianda Dália, que, para ela, a experiência na escola foi muito boa, em razão de que sua professora supervisora era “muito ativa” e “gostava do que fazia”. Ou seja, sua inserção na escola foi acompanhada de alguém que a mobilizou e a fez se sentir segura. Isso remete a compreensão de que o PIBID, por possibilitar a integração do professor experiente com o professor que está em processo de formação inicial, permite que este relacione e compreenda aquele contexto, formando-se e auto(trans)formando-se durante toda a trajetória.

No momento em que vivenciam o cotidiano escolar, os bolsistas de iniciação à docência conseguem realizar a apropriação do conhecimento que é obtido pela experiência e compartilhado com os professores, ambos envolvidos no processo formativo, possibilitando estabelecer relações, conhecimentos, noções e aprendizagens, levando-os a refletir e agir sobre o que fazem, com criticidade e, principalmente, “no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 111). A experiência de inserção na Educação Básica com os pibidianos abrange trocas de saberes e conhecimentos que têm contribuído na formação de todos os sujeitos envolvidos.

O intercâmbio de conhecimentos que as instituições formadoras de professores estão realizando com as escolas públicas, através do PIBID, tem sido enriquecedor e significativo nas aprendizagens dos alunos. A professora Vida, no encontro com os coordenadores Institucionais, na Reitoria do IFFar, destaca sobre isso:

Os ganhos que tem esse programa para a formação, as reflexões que ele propicia, não só para a formação inicial, mas para a continuada também, porque ele movimenta todas as pessoas que estão envolvidas, são para a coordenação institucional, a coordenação de gestão, a coordenação de área, os professores que estão na escola e, evidentemente, o ganho maior para os alunos e os bolsista de iniciação que estão tendo essa oportunidade de experienciar esse momento da teoria e da prática. Nesse movimento tem uns [alunos de iniciação à docência] que entram no segundo semestre e persistem por um bom tempo [no subprojeto].

Pode-se inferir, a partir da fala da professora Vida, que a experiência na escola, em sala de aula, tem se constituído de maneira enriquecedora para a trajetória formativa acadêmica, bem como para a auto(trans)formação de todos os

sujeitos inseridos no contexto do PIBID (licenciandos, professores, coordenadores, alunos). Quando ela referencia que o ganho está voltado principalmente aos bolsistas de iniciação, os quais têm a oportunidade de experienciar a docência desde o início do curso, demonstra a compreensão de que o programa efetivamente é relevante para os acadêmicos. Essa compreensão é também percebida em relação aos professores das escolas que, em diálogo com os licenciandos, (des)constroem e (re)constroem suas práticas.

Entende-se que a relação dialógica entre os pibidianos e os professores pode causar um movimento de ruptura do isolamento do professor em relação a sua práxis pedagógica, bem como pode ser uma abertura para reflexão e [re]construção de saberes que emergem do exercício da docência. Segundo Imbernón (2010, p. 66), um dos princípios para a formação está fundamentado na importância de “aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação”. Afinal, é um aprendizado profissional docente que necessita ser organizado, cada vez mais, no interior de cada contexto escolar.

Nessa perspectiva, acredita-se na importância de o licenciando estabelecer relações dialógicas com os conhecimentos e os saberes dos professores mais experientes, especialmente porque essas interações entre eles oportunizarão aprendizado e segurança ao projetarem e constituírem a sua organização de atividades pedagógicas. Do mesmo modo, espera-se que essa troca de experiência e de compartilhamento de saberes e conhecimentos proporcione o favorecimento e a consolidação de uma auto(trans)formação permanente, na qual cada professor é convidado a exercer o papel de formador e de formando, assim como afirma Nóvoa (2009b, p. 30):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Daí a importância dos momentos de auto(trans)formação permanente, que possibilitem a troca de experiências, a reflexão crítica sobre a prática e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sujeitos reflexivos, conscientes, críticos,

dialógicos, conhecedores de si mesmo, da sua história, da sua cultura, de seus conflitos, capazes de exercitar a prática de avaliar a sua ação, para transformá-la.

A interação de formador-formando necessita ser de afinidade, de colaboração, e de desenvolvimento auto(trans)formativo. O pibidiano desenvolve-se como indivíduo participativo, comunicativo e proativo em seu caminho de formação em diálogo com os outros sujeitos do processo educativo formando-se e auto(trans)formando-se. Além disso, faz-se necessário que, desde o início “do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p. 14). As reflexões sobre o processo de inserção na escola, realizado através do PIBID, foram intensas nos diferentes *campi*. Enquanto os coautores contavam sobre sua primeira experiência, ouvia-se o “riso” de muitos; os grupos demonstravam estar atentos e exercitavam a escuta sensível e o olhar aguçado aos relatos dos demais participantes. Durante cada círculo e no instrumento (in)conclusão, realizado no quarto encontro dos campus, os coautores avaliaram esses momentos de diálogos e de auto(trans)formação, os quais, segundo eles, contribuíram para a (re)construção e o fortalecimento da identidade do grupo, pois conhecer a história de cada colega os fez reviver e reinterpretar emoções, contribuindo para seu crescimento pessoal e profissional. Eles declararam:

Acredito que os Círculos propiciaram a reflexão coletiva e o movimento de escuta, tão importante para o crescimento do grupo. Revisitamos a memória coletiva, desde os primórdios do projeto, encontrando a ponta do novelo. Percebemos, nesses momentos, o quanto cada etapa foi e é constitutiva e que o hoje existe em função daquilo que já se passou.

Os círculos contribuíram, pois, ao escutar as experiências, as visões dos outros, proporcionam um enriquecimento da construção do aprendizado e, principalmente, de termos um olhar mais crítico-reflexivo sobre a prática docente (LICENCIANDA AMOR-PERFEITO – CAMPUS PA).

Foi uma experiência diferenciada que deu espaço para a reflexão do grupo e individual. Contribuí muito pela troca de vivências compartilhadas (LICENCIANDA DÁLIA- CAMPUS PA).

Através dos Círculos Dialógicos percebi que me tornei uma pessoa mais compreensiva, mais aberta às opiniões de outras pessoas, passei realmente a escutar mais e a refletir mais sobre minhas práticas. Observo como os encontros e conversas ajudaram na integração de todo o nosso grupo do PIBID. (LICENCIANDA VALQUIRIA- CAMPUS JC).

O diálogo nos proporciona repensar algumas questões, mudar algumas formas de pensamento, desperta a curiosidade por saber mais e pelo

buscar mais. Aprendemos a escutar e saber a hora de nos expressar, afinal somos todos seres inacabados e estamos todos em processo de auto(trans)formação (LICENCIANDA AMANDA – CAMPUS SVS).

Diante das falas, foi possível compreender que a provocação feita para que cada um contasse um pouquinho da sua experiência de inserção na escola pelo PIBID permitiu que os coautores pudessem não somente compartilhar suas histórias com os colegas pibidianos, mas, sobretudo, ouvi-las e [re]significá-las, emergindo na sua própria experiência, refletindo sobre ela, mesmo que inconscientemente, para então imergir, agora, de algum modo, auto(trans)formado. O movimento da escuta destacado indicou uma necessidade de saber escutar o outro para que o diálogo possa acontecer, ou seja, escutar é uma condição para o diálogo e para a (re)construção “do conhecimento crítico-emancipador” (SAUL, 2010, p. 159).

O saber escutar é uma troca simultânea e necessária entre formandos e formadores, um saber indispensável à auto(trans)formação docente. Consiste em uma prática educativa aberta, de respeito mútuo entre os pibidianos, um (re)conhecimento do direito à fala e à escuta, no exercício da práxis dialógica. Para Freire (1991, p. 135),

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala.

O movimento de escuta sensível e olhar aguçado possibilitou aos pibidianos a aproximação entre eles, assim como que cada um (re)pensasse suas ações individuais e as do coletivo. Esse é um movimento difícil de ser realizado, já que exige dos participantes uma postura de humildade, de respeito, de confiança e, ao mesmo tempo, de crítica, de interrogação, de diálogo na perspectiva da emancipação, ou seja, da auto(trans)formação permanente docente.

A professora Três Marias, no quarto encontro do campus Panambi, diz o seguinte sobre isso: *“essa proposta de ouvir através da fala e, também, da palavra e da escuta, se torna um espaço de fato, porque nós não temos muitos espaços de falas, de escutas e um espaço único de discussão”*. Desse modo, verifica-se que os coautores sentiam a necessidade de um espaço de diálogo entre eles, onde cada um pudesse dizer a sua palavra, como foi acontecendo ao longo dos encontros nos

círculos, o que remete à importância de uma formação permanente que parta da realidade de cada grupo, específica para cada contexto.

No entanto, na *vivência no PIBID*, além das atividades desenvolvidas, dos encontros, das reuniões e dos estudos, os pibidianos tiveram a possibilidade de vivenciar e experienciar a participação e interagir nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Assim, como é expresso pela licencianda Iana, no registro da (in)conclusão, no quarto encontro do campus Alegrete: “os círculos dialógicos nos deixam mais à vontade, a comunicação é feita de uma maneira mais leve, onde a participação de cada um é observada de uma maneira diferenciada”.

Nessa liberdade comunicativa, conforme Iana, os diálogos foram emergindo em suas “falas” de maneira atenta, colocando o sujeito não somente como um ser passivo, mas como alguém essencialmente ativo, tornando-se provocativo e integrado aos sujeitos da pesquisa. Como corrobora o licenciando Evaldo, no registro da (in)conclusão, no quarto encontro do campus Alegrete: “a primeira impressão que tive foi que contribui para uma conversa mais aberta e verdadeira, sempre ocorrendo troca de saberes de quem participar, essa modalidade contribui para a minha formação na medida em que eu escuto mais e presto mais atenção nos outros”. É a partir das palavras de Freire (2015a, p. 111), que se pode compreender a importância da lição do escutar, pois “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. O quando, como e de que maneira deixar de “escutar” e fazer sua interferência ocorre de modo livre a cada sujeito da pesquisa.

Na sequência, será abordado o eixo intitulado *A influência do PIBID na escolha pela docência*, o qual emergiu também nas narrativas nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, nos subprojetos do PIBID de Química e Biologia do IFFar.

### **6.2.2 A influência do PIBID na escolha pela docência**

Partindo da premissa de que a constituição de “ser professor”, a escolha pela docência, ocorre por caminhos de formação múltiplos, por meio de interações entre formando e formador, de acordo com o contexto escolar, busca-se compreender com os coautores, neste eixo, a influência do PIBID na escolha pela docência.

Sabe-se que o ser professor se dá, inicialmente, por meio da formação acadêmica, mas as atividades práticas desenvolvidas nas escolas, campo de atuação docente, contribuem para o desenvolvimento profissional do professor. A formação inicial implica uma prática pedagógica reflexiva, que articule teoria e prática de modo a construir a autonomia, a emancipação, a criatividade com vistas a contribuir na decisão de “ser professor”. A licencianda Isis, no segundo encontro do campus Alegrete, em sua narrativa, mostra a importância do PIBID para a decisão profissional.

A minha percepção é que quando cheguei no PIBID estava no terceiro semestre, aí pensei: “meu Deus, será que quero mesmo ser professora?”. O PIBID te trás essa noção, te mostra a realidade das escolas, antes do estágio e você aprende a planejar uma aula, aprende a conviver em grupo. Então acho que ele mostra realmente a realidade do professor. É muito válido antes do estágio, porque daí vai dar a certeza se realmente é o que se quer [ser professor]. Porque ali há as vivências, daí dá uma boa conclusão se é isso que se quer para a vida [profissional].

Pode-se afirmar, a partir da narrativa de Isis, que o PIBID coopera como fator determinante na decisão do licenciando em reconhecer a docência como escolha da sua identidade profissional, coloca no princípio da formação acadêmica o contato com as escolas, com a sala de aula, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática antes dos estágios. Assim, a aproximação do pibidiano com a escola de Educação Básica contribui para conhecer, na prática, os valores, as aflições e as aspirações, incididos da construção de sua vida profissional docente na reafirmação de ser professor.

No primeiro encontro dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, no campus Alegrete, o licenciando José conta a sua inserção no PIBID.

Comecei aqui no Instituto como bolsista de ensino. Então já conhecia o PIBID, mas tinha um pouco de medo. Porque eles já começam na sala de aula. No projeto eu comecei estudando, pesquisando, aprendendo sobre o tema para depois entrar na sala de aula. Bom, no PIBID você tem que ser um pouco criativo, tem que ter certa criatividade, e eu não tinha muito. Com o projeto de ensino fui desenvolvendo certa criatividade e conhecendo um pouco [sobre o ensino] porque entrei no projeto de ensino no primeiro semestre. [...] O PIBID possibilitou, como posso dizer: encontrei-me na sala de aula e com o PIBID vejo que precisamos nos aprimorar, pesquisar e conhecer os alunos e como os alunos reagem ao nosso ensino, ao nosso método. Então cada vez temos que nos aprimorar pesquisando, tendo resultados com aquelas pesquisas que fizemos com os alunos, porque cada aula diferenciada vai ter certo resultado.

Percebe-se, no relato de José, que ele sentiu receio de não conseguir participar do programa PIBID, por este exigir “certa criatividade”, por isso procurou primeiro outro programa, o qual possibilitou a ele conhecer, pesquisar e estudar temas sobre o ensino. Mas, aos poucos, com as contribuições deste, foi desenvolvendo criatividade e acabou se aproximando do PIBID. O “medo está na origem de toda educação verdadeiramente transformadora e libertadora” (GUARESCHI; REDIN, 2010, p. 257-260). A necessidade de busca pela mudança e a vontade de estar no contexto da escola possibilitaram ao licenciando participar desse espaço desde cedo e “encontrar-se na sala de aula”, oportunizando novas experiências, vivências, sonhos e esperanças.

As experiências vivenciadas durante a formação inicial, segundo estudos de Marcelo (2009) e Nóvoa (2013), contribuem significativamente para a entrada na docência e o desenvolvimento profissional, influenciando na construção da identidade profissional, na apropriação da cultura docente, no conhecimento e na percepção do contexto escolar como campo de formação e investigação docente. Nessa reflexão, no primeiro encontro dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, no campus Alegrete, a dinâmica inicial utilizada foi entregar aos coautores palavras, como já mencionado nesta tese, a licencianda Anita retirou a palavra experiência e comentou:

Essa palavra veio bem ao [encontro] porque dentro do projeto de Biologia sou a primeira bolsista [de iniciação], quando começou aqui no IFFar - Alegrete. Então, [quando] começou éramos quatro bolsistas, sendo que tinha vaga para dez, e não eram todos [licenciandos] que queriam ser bolsistas da biologia. Então, em março (2016) fez dois anos que sou bolsista de PIBID. Entrei no final do segundo semestre e esclareceu muitas coisas para mim como acadêmica e reforçou muito as minhas convicções de que, no futuro, é o trabalho docente que quero seguir. O PIBID reforça muito os meus pensamentos de querer seguir uma metodologia diferenciada e coloca-me num lugar de reflexão quanto à realidade escolar. Esses dois anos que tive que presenciar um pouco de tudo só vêm a enriquecer a minha experiência.

A partir da narrativa de Anita, observa-se que o fato de poder atuar como docente no espaço da escola, através do PIBID, a motivou a seguir a profissão de professora e a querer realizar atividades diferenciadas com os seus alunos. Sendo assim, pode-se inferir que a participação no PIBID e as atividades realizadas no contexto escolar são vistas pelos pibidianos como fator decisório para a definição em ser professor, pois permitem a aproximação e o entendimento da realidade em que eles irão atuar, desde o início da licenciatura.

Outra palavra escolhida durante a dinâmica e que merece destaque aqui, por estar ligada à influência do PIBID na escolha da docência é experiência. Durante os encontros, nos diferentes *campi*, eles foram enunciando o que pensam sobre essa palavra e qual sua relação com o PIBID.

Experiência é uma palavra que o PIBID traz para as nossas vivências através das práticas que desenvolvemos nas escolas, através da teoria da faculdade e da prática em sala de aula. [A participação] é desde o começo da graduação e, com certeza, traz muita experiência para nós bolsistas, especialmente para mim, Régis. Então isso facilita bastante o aprendizado e a experiência é muito importante pra mim, com certeza! (LICENCIANDO RÉGIS – CAMPUS JC).

Assim como o Régis, tirei a palavra experiência. Chamo de sorte de ingressar no PIBID logo no começo da minha graduação. Ainda no primeiro semestre eu fui aderido ao subprojeto e tive o contato com as escolas desde o começo. Acho que a percepção do ambiente escolar [oportunizou] que os conteúdos desenvolvidos em sala de aula pudessem ser trabalhar com os alunos de uma forma muito mais livre e esclarecida (LICENCIANDO CHARLES – CAMPUS JC).

A minha palavra é experiência, bom o PIBID tá ajudando bastante, porque sou uma pessoa tímida. Entrei em setembro do ano passado (2015), e já fizemos inúmeros projetos na escola, desenvolvendo muito essa parte da docência (LICENCIANDA TULIPA – CAMPUS PA)

As narrativas dos licenciados demonstram a sua percepção em relação ao PIBID, como um programa que permite experimentar a profissão, unindo teoria e prática. Para Bondia (2002, p. 20), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse viés, a experiência vivenciada através do PIBID vai além de possibilitar a convivência e a realização de atividades na escola, ela ultrapassa o puro fazer e desafia os pibidianos a refletirem constantemente sobre suas práticas, (des)construindo-as e (re)construindo-as ao longo da caminhada, de forma que elas contribuam com o seu *ser mais*.

Os diálogos que foram surgindo, a partir da dinâmica das palavras, causaram movimentos diferenciados em cada campus. Os primeiros relatos foram do campus Júlio de Castilhos, nesse encontro observou-se que, após a “fala” de Régis, Charles faz a sua complementação. Entretanto, no campus de Panambi não aconteceu nenhuma interação dialógica após a fala de Tulipa. A licencianda fez sua colocação e o silêncio se fez presente, o que não evidencia falta de reflexão ou descomprometimento, ao contrário, pelos gestos dos coautores percebia-se um momento de intensa reflexão. O silêncio, na perspectiva freireana, não se concebe

como uma autoanulação, pois, para ele, “a verdadeira escuta não diminui em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de se opor e de se posicionar” (FREIRE, 2015a, p. 117).

As experiências vivenciadas por meio das ações desenvolvidas pelos subprojetos do PIBID são momentos de reflexão, que entusiasma e influenciam na escolha e na permanência na carreira docente. Isso porque, nesse ambiente de experiência docente, os pibidianos concebem o campo de ação profissional, oportunizados por espaço/tempos reflexivos sobre os desafios da realidade escolar. Dessa forma, a partilha de experiências (NÓVOA, 2009b) e as inter-relações estabelecidas entre os sujeitos inseridos no PIBID proporcionam e contribuem com a aprendizagem da profissão docente. Verifica-se isso nas falas a seguir.

O PIBID sempre nos possibilitou estudar a teoria e pôr em prática as atividades, pois elas devem andar juntas. O projeto também nos incentiva a continuar estudando, se aprimorando, como profissionais. Sempre temos algo a mais para aprender e se aperfeiçoar e como futuros professores podemos refletir as nossas aulas, tanto na metodologia, no conteúdo (LICENCIANDA BIANCA – CAMPUS SVS).

O PIBID traz ao discente a oportunidade de ter o primeiro contato com o ambiente escolar, oportuniza estabelecer relações entre as teorias aprendidas e as práticas vivenciadas no dia-a-dia (LICENCIANDA ISIS – CAMPUS AL).

O PIBID teve ótima contribuição para a revisão de conteúdos, o aprendizado de novas práticas experimentais. Através dele foi possível exercitar a prática da escrita de artigos e resumos e participar de eventos, o que aumenta em muito o gosto pela docência. [Coloca] o licenciando na aproximação de autores que demonstram ter esperança de um novo ensino mais eficiente e ligado ao cotidiano dos alunos e melhora a sua autoestima frente à profissão escolhida. Sem o PIBID o licenciando iria encarar o estágio com muito menos segurança, devido a não estar acostumado à realidade escolar (LICENCIANDO BOCA-DE-LEÃO – CAMPUS JC).

Os licenciandos Bianca, Isis e Boca-de-leão reforçam a importância do programa PIBID para a aprendizagem do ser professor, não apenas como alguém que deposita conhecimentos nos alunos, mas como um docente que estabelece relação entre teoria e prática, sem justaposição, colocando-se como sujeito ativo no processo, capaz de produzir conhecimento com autoria e desenvolver sua aprendizagem docente.

Os dialógicos constituídos nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, realizados nos quatro campus e na reitoria do IFFar com os subprojetos do PIBID de Química e Biologia, desvelaram que o PIBID oportuniza aos

sujeitos ações que contribuem para a constituição do “ser professor e com a sua auto(trans)formação permanente docente.

Nessa perspectiva, desafiaram-se os coautores, no terceiro encontro, a refletirem o “tema” PIBID. Para isso, apresentaram-se algumas figuras<sup>66</sup>, a fim de provocar os diálogos. Neste eixo, destaca-se a Figura 8 e os respectivos diálogos que afloraram a partir dela.

Figura 8 – Figura usada na dinâmica do encontro



Fonte: Internet<sup>67</sup> - escolhida para a dinâmica do terceiro encontro.

As licenciandas afirmaram, ao visualizar a figura:

Quando entrei no PIBID já tinha feito o meu primeiro estágio e essa é a diferença que eu noto é de você estar no PIBID. O PIBID proporciona trabalhar em grupo, tem o planejamento, tem os professores que orientam e

<sup>66</sup> Na tese optou-se em apresentar uma das figuras. As demais figuras também foram provocativas de reflexões sobre a temática geradora no encontro.

<sup>67</sup> Disponível em: <http://pibid2012.blogspot.com.br/>. Acesso em: maio 2015.

essa já é uma diferença grande. [O programa] proporciona momentos como esse [de diálogo] e é um momento diferente. Dentro da sala de aula não tem isso. [Conversas gerais sobre o PIBID]. Acho que todos os alunos da licenciatura deveriam ter oportunidade de participar do PIBID. Claro que não tem como, porque são poucas vagas e nem todo mundo pode porque tem vários que trabalham. Foi o meu caso, me arrependo de não ter entrado no PIBID antes, que eu fui entrar agora, praticamente no último semestre. Acho que o PIBID teria somado muito mais para mim se eu tivesse entrado antes (LICENCIANDA LARA – CAMPUS SVS).

Então a minha figura ela é bem óbvia na verdade, mas representa muito da minha realidade. Então nós temos o PIBID no centro e dá para pensar nos vários alunos entorno do PIBID e na união então que eles estão é o programa que une os alunos em volta das atividades que são propostas. Chamou-me atenção que são todos diferentes e eu vejo que o programa também não procura deixar o grupo homogêneo, procura respeitar as diferenças, o ritmo de cada um e também além dos alunos os professores que participam. Fizemos um trabalho, algumas discussões, planejamentos em conjunto e a relação com os alunos. [O PIBID] mudou muito o relacionamento depois que eu comecei a participar do programa com os alunos em sala de aula, nas atividades. No início quando eles não me conheciam muito eles diziam, a professora do PIBID depois claro, mas até os menores diziam, a professora do PIBID que trabalha de tarde. Então houve uma integração tanto dos alunos entre si, dos professores que coordenam, dos supervisores, da gente com eles e essa integração é tanta que tem que ser assim realmente. Fomos planejando e fazendo toda a caminhada juntos e não éramos nós que decidíamos as atividades, o que precisava ser feito eles sugeriam, eles traziam os assuntos, traziam as ideias, ia sendo desenvolvido e sentindo as necessidades. Então a integração, a união, a busca desse coletivo é um dos pontos fortes do PIBID (PROFESSORA LUIZA – CAMPUS JC).

As narrativas de Lara e Luiza, referentes ao PIBID, mostram a importância do programa para o desenvolvimento profissional dos que nele atuam, visto que há reflexões, atividades realizadas em grupos, planejamento das ações, acompanhamento das professoras que orientam as atividades, o que contribui com a sua aprendizagem e a suas constituições como professoras. Percebe-se, nas falas das referidas licenciandas, uma motivação em relação ao seu trabalho no PIBID, pois ambas afirmam que ele oportunizou uma mudança de pensamento e de ação, pelo fato de possibilitar esse diálogo entre formador, formando e alunos no próprio espaço escolar. Ressaltam ainda que esse diálogo permite realizar atividades a partir das necessidades daquele contexto, de maneira que todos se sintam parte na construção do ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o programa pode ser considerado como o de iniciação à docência, no qual a autonomia e a mediação pedagógica andam juntas no processo formativo. Além disso, oportuniza o movimento de ação-reflexão-ação necessário ao conhecimento e à intervenção na escola. Como destaca (FREIRE, 1979, p. 7), “a

primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Professores comprometidos com sua formação e profissão serão sujeitos comprometidos com o mundo, com a humanização do homem, com a educação e, conseqüentemente, com o seu desenvolvimento profissional docente.

A vivência na formação inicial e no PIBID contribui para a “preparação e a iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais de diferentes áreas” (PIMENTA e ANASTACIOU, 2002, p.105). Isso indica que a formação inicial demanda uma constante conjuntura de estudo, significa encontrar-se em constante movimento reflexivo e em auto(trans)formação permanente, que se inicia desde as primeiras vivências como alunos e têm prosseguimento no decurso das experiências, as quais vão constituindo a identidade e a profissão docente. Isso reflete na expressão do professor Paulo, no encontro realizado na Reitoria:

O PIBID é um programa de fundamental importância, não só pelo processo de empoderamento, mas de descoberta da docência, porque ele mexe com a dinâmica da escola. [...] O PIBID tem um peso muito considerável nessa questão do empoderamento, da descoberta de “ser professor”. Então costumo dizer que o PIBID é uma revolução silenciosa!

A reflexão feita pelo professor Paulo permite compreender que ele vê o PIBID como grande influenciador na “descoberta do ser professor”, como ele mesmo afirma. Identifica-se, em sua “fala”, a presença de um programa que vem caminhando com as licenciaturas e contemplando a formação do professor como um profissional reflexivo, crítico, investigativo, com vistas à construção permanente da docência. Nesse sentido, significa que “formações tecnicistas” não atendem às necessidades e aos interesses do grupo de pibidianos. Então, busca-se uma formação que venha contribuir no sentido de que docentes e licenciandos construam e (re)construam ações, atividades, reflexões sobre/na prática pedagógica, “a fim de desenvolver profissionais inquietos e inovadores; que aprendam com seus acertos e erros” (IMBERNÓN, 2010, p. 104).

A formação de professores necessita ser envolvida nos contextos escolares, no *locus* da práxis pedagógica, no coletivo, “entrelaçada” aos demais setores e espaços de interferência de inovação e (auto)transformação da escola, oportunizando novos sentidos às práticas docentes tanto dos licenciandos como dos professores formadores inseridos no PIBID. O programa PIBID consiste em um espaço de discussão, de deliberações, de aprofundamento das visões sobre a

docência e de construção de conhecimento. Um ambiente para os bolsistas refletirem sobre a docência, cooperarem no desenvolvimento de ações no espaço escolar e partilharem experiências com os demais docentes constituintes desse processo, motivando-os a busca de novas aprendizagens e, *quicá*, à continuidade de estudos.

Os diálogos nos círculos dialógicos investigativo-formativos possibilitaram aos participantes a oportunidade de refletir “sobre os elementos que podem contribuir para a tomada de consciência sobre o conhecimento de ser professor” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 08). A importância desses espaços de discussão, nas formações de professores, tem sido percebida pelos sujeitos, como se pode observar nas narrativas da professora Martina, do licenciando Girassol e da licencianda Lara, os quais mostram a necessidade e valorização de encontros para o fortalecimento dos trabalhos realizados, dando ênfase à ação-reflexão-ação. Eles declaram:

Esse tempo que tivemos, para falar e ouvir, serviu para nós nos reunirmos. Se o PIBID continuar, a gente pode continuar se reunindo, de repente uma vez por mês, podemos estipular, mas para todos os PIBID sentarem e a realizarmos uma discussão de como está o trabalho, as dificuldades, como melhorar, porque o estudo em grupo é mais enriquecedor do que aquele estudo solitário (PROFESSORA MARTINA – CAMPUS AL).

Sempre achei que era difícil o grupo parar para ver a evolução que estava tendo desde o início do PIBID até agora. E esse movimento foi bem bom, fez lembrar o que já fizemos e ver o que cada um evoluiu nessa etapa, nessa jornada que temos aqui dentro [no campus]. Gostei bastante, achei bem válido refletir no que aprimorou e no que mudou (LICENCIANDO GIRASSOL – CAMPUS PA).

O Círculo Dialógico permitiu a troca de experiências e contribuiu para a formação acadêmica, ampliando os conhecimentos. Possibilitou repensar a prática docente e a ação do PIBID na Educação Básica (LICENCIANDA LARA – CAMPUS AL).

As três narrativas demonstram não só o movimento de inacabamento, mas o de conscientização da necessidade de encontros de estudos e de reflexões sobre o trabalho realizado nos subgrupos do PIBID. Essas reflexões oportunizaram aos pibidianos vivenciar seu sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) em busca da emancipação e da educação libertadora. Nota-se, no entanto, que o PIBID, mesmo sendo um espaço de trabalho coletivo, ainda precisa oportunizar momentos de “parar para ver a evolução” (LICENCIANDA GIRASSOL), ou seja, momentos de avaliação das práticas realizadas a partir do programa e das aprendizagens adquiridas até ali, o que foi possibilitado através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Pode-se afirmar, então, que a auto(trans)formação permanente acontece não só com a reflexão sobre a própria prática docente, mas com as trocas de experiências realizadas coletivamente. Contudo, os envolvidos no processo de reflexão-ação coletiva necessitam encontrarem-se abertos ao diálogo. As reflexões, a seguir, foram provocadas através da dinâmica do recorte de uma narrativa dos próprios coautores de cada campus. Os pibidianos, individualmente, retiravam uma frase<sup>68</sup> e, a partir dela, faziam livremente a relação com o PIBID, com as atividades realizadas nos círculos dialógicos, com a formação, com as aprendizagens e com a docência. Eles disseram:

Eu peguei uma frase que fui eu que escrevi<sup>69</sup>. Então, no dia que terminou o primeiro encontro do PIBID, sai com a certeza de que queria ser professora para o resto da vida. Assim, já pensava em talvez ser, mas sai de lá com a certeza. [...] Através do PIBID cheguei à conclusão de que queria ser professora. Quanto mais vou entrando na questão da educação, quanto mais vou lendo, indo em eventos, indo na escola, entrando na escola... é totalmente diferente! [...] A sala de aula é diferente! Cada turma é cada turma, cada aluno é cada aluno, cada escola é cada escola, cada bairro é cada bairro e assim vai. O que funcionou às sete e meia da manhã não vai funcionar ao meio-dia, o que funcionou pela manhã pode não funcionar à tarde; e isso para mim não é um problema, isso para mim é a graça de ser professor. É, digamos, o que motiva a minha paixão (LICENCIANDA VALQUIRIA – CAMPUS JC).

Então<sup>70</sup> a gente tem que sempre procurar buscar a qualidade das qualificações e atualizações na nossa área e nas outras áreas também. O PIBID fornece para nós isso, temos uma condição de atuação e qualificação diferente de muitos outros professores e acadêmicos que estão no mundo da docência (LICENCIANDA ESTELLA – CAMPUS SVS).

Bom<sup>71</sup> não sei se depois que se forma, mas sei que durante tem muita diferença, pelo menos vê por mim. Depois que comecei a vir no PIBID, quando entrei, já tinha os mais antigos aqui, daí, nas primeiras aulas, ficava mais observando eles e era difícil interagir com os alunos. Depois, com o tempo, foi melhorando e, dentro da sala de aula, para apresentar um trabalho, não que seja com os alunos, mas falar em público mesmo, ficou bem mais fácil depois que entrei no PIBID (LICENCIANDA MAGUI – CAMPUS AL).

---

<sup>68</sup> Em cada encontro dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foi realizada uma dinâmica. Aqui, apresentamos a dinâmica das “frases” dos diálogos dos coautores realizados em encontros anteriores.

<sup>69</sup> **Frase** - “O Pibid influenciou dentro da graduação para mim, na questão de decidir se eu queria mesmo dar aulas e ser professora essas coisas eu não pensava antes era mais uma experiência mesmo assim, mas a partir dos questionamentos eu mesmo fui me dando conta que tinha esses pensamentos dentro de mim, mas eu nunca dava muita atenção para eles”.

<sup>70</sup> Recorte da narrativa – “Então uma das questões que eu sempre pensei assim: como ia formar professores de uma forma diferente da formação que tive? A gente sabe que basicamente a nossa condição ela requer uma atualização constante, uma formação, uma qualificação constante”.

<sup>71</sup> Recorte da narrativa – “O professor, o acadêmico que se forma agora e que passou pelo PIBID é um profissional é muito melhor, mais criativo, tem outra concepção de aprendizagem”.

O (re)conhecimento e a certeza em ser professor, nas narrativas apresentadas, mostra que as vivências no PIBID possibilitam compreender, apreender, interpretar e conferir significação e decisão pela docência. O movimento de conscientização, emergido nos círculos dialógicos investigativo-formativo, mostra que os pibidianos encontram-se em diálogo constante sobre as atividades a serem realizadas, visto que os sujeitos envolvidos adotam uma postura positiva diante do outro. Freire (1987) anuncia essa postura como sendo de amor ao mundo e aos homens, em busca de *ser mais*, na confiança em seu potencial transformador e humanizador e na esperança por uma educação democrática, crítica, voltada à cidadania, em que os saberes comuniquem-se e se complementem.

Pelas narrativas das licenciandas Valquiria, Estella e Magui, apresentadas anteriormente, é possível perceber que elas consideram o PIBID importante para a sua auto(trans)formação permanente docente, pois este possibilita que presenciem e insiram-se na realidade escolar. É a troca de saberes e de experiências, momentos esses de muita aprendizagem, de exercício de cidadania e de crescimento individual e coletivo como futuros docentes.

O exercício da docência é algo muito sério que necessita de comprometimento por parte dos sujeitos envolvidos na prática educativa. Na fala da licencianda Valquiria<sup>72</sup>, quando ela diz: “Cada turma é cada turma, cada aluno é cada aluno, cada escola é cada escola [...] é a graça de ser professor é digamos o que motiva a minha paixão”, observa-se a sua consciência em relação à necessidade da educação contemplar a realidade e as singularidades de cada escola, de cada turma e de cada aluno. Verifica-se, também, a sua percepção da infinitude que é o processo de aprender, o qual se dá na busca permanente por *ser mais* e na “paixão” pela profissão.

Desse modo, a partir das vivências, o PIBID possibilita ao licenciando e ao professor formador apreender, interpretar e conferir significação a sua atividade. Com as narrativas registradas e as demais formas de expressão, tais como os olhares, o silêncio e a dialogicidade apresentadas nos círculos dialógicos investigativo-formativos, percebe-se que o PIBID é um programa diferenciado dos estágios acadêmicos que fazem parte do currículo da licenciatura. Os pibidianos aproximam-se das escolas e dos alunos, criando vínculos, refletindo e inovando na

---

<sup>72</sup> Narrativa já mencionada no bloco anterior.

educação, com uma inserção criteriosa, dinâmica e ampla, que possibilita constatar e compreender o contexto real de atuação do professor, bem como reafirmar a sua escolha pela docência.

Na sequência, serão abordadas as relações do PIBID com a IES e a Educação Básica.

### 6.2.3 Relação do PIBID com a IES e Escola de Educação Básica

O reconhecimento do PIBID como um programa com o propósito de desenvolver propostas e ações pelos pibidianos, juntamente com os professores, com a finalidade de aprimorar a qualidade do ensino das escolas da rede pública de Educação Básica e a inserção dos licenciandos nas escolas, tem corroborado com eles na melhoria da sua formação e no desenvolvimento da profissão docente, conforme já enfatizado nos eixos anteriores. Neste eixo, serão analisadas as narrativas que emergiram dos diálogos referentes à relação do PIBID com a IES e as escolas de Educação Básica. A escola de Educação Básica, parceira do PIBID, é *locus* de articulação entre formando e formadores, de vivências e experiências com o cotidiano escolar e de auto(trans)formação permanente com os professores. No primeiro encontro dos círculos dialógicos investigativo-formativos, na dinâmica das palavras, selecionaram-se as narrativas que envolveram os termos: “Educação Básica” e “Escola”. Apresentam-se, a seguir, as narrativas dos coautores sobre as palavras geradoras envolvidas na dinâmica.

Então o meu é **Educação Básica**, é algo que muito tem a ver com o PIBID. A educação básica lembra os conteúdos, os alunos que trabalhamos. No curso [licenciatura] a gente não [participa] tanto da educação básica. Então o PIBID está mais em contato e interagindo com os alunos (LICENCIANDO BOCA DE LEÃO – CAMPUS PA).

Peguei a palavra **Escola**. Acho que na escola o papel do PIBID é muito importante, principalmente quando ele promove a integração entre os alunos, quando trabalha um determinado conteúdo, uma determinada disciplina, não sendo aquela disciplina isolada, mas integrando as outras disciplinas e valorizando o conhecimento que cada aluno já tem, valorizando as vivências, as experiências que cada aluno já traz consigo e compartilhando isso com todos. Essa parte é importante da participação do PIBID na escola (LICENCIANDO CHARLES – CAMPUS JC).

A minha palavra é **Escola**. Bom é difícil falar de escola em geral, e o PIBID tem esse papel de trazer o diferente para a escola de não só o momento ensinando junto os professores, mas especialmente os alunos, instigando eles para outros assuntos, ou discutir um problema da realidade entre eles.

[...] O professor deveria ganhar o seu merecido valor, deveria ser mais valorizado pela própria sociedade e os alunos aprenderem a valorizar os professores desde dentro de casa (LICENCIANDA CAMILA – CAMPUS SVS).

As narrativas dos licenciandos reafirmam a importância da inserção dos bolsistas de iniciação à docência no contexto escolar, bem como no desenvolvimento de atividades, de ações e de experimentações que proporcionem aprendizagens significativas aos alunos da Educação Básica, valorizando as experiências e as vivências de cada aluno. Dessa forma, a relação do PIBID com a escola de Educação Básica constitui-se em uma significativa contribuição nas situações de ensino-aprendizagem obtidas, que vão além da sala de aula da universidade e reúnem conhecimentos de extrema importância para a auto(trans)formação permanente docente, bem como para o desenvolvimento pessoal e profissional dos pibidianos.

A atuação do PIBID na escola oportuniza a reflexão sobre o processo formativo, propiciando compreender que a reconstrução da aprendizagem docente institui-se no cotidiano com o exercício da profissão de “ser professor”, refletindo e atuando de maneira contextualizada, dialógica, inacabada nos diversos espaços e movimentos escolares. No diálogo da licencianda Isis, no primeiro encontro dos círculos no campus Alegrete, com a pesquisadora-líder e os demais pibidianos, ela reconhece que se faz necessário desenvolver atividades que possam colaborar e contribuir com a aprendizagem do aluno da Educação Básica, ao mesmo tempo, oportunizar a aproximação efetiva do licenciando com o ambiente escolar e o (re)conhecimento da realidade da sala de aula. A seguir um trecho dos diálogos.

Faz um ano que estou no PIBID e este ano eu comecei o meu primeiro estágio observatório e o PIBID, para mim e acho que para demais colegas, também ele fez conhecer o outro lado da escola, no sentido de que as aulas não precisam ser exatamente aquele modo tradicional, ir lá passar no quadro e fazer os alunos ficarem ouvindo e copiando. Eles podem aprender de outra forma, de uma forma mais divertida, com um jogo, com uma brincadeira, eles vão aprender. E isso trouxe para mim, observando agora fazendo o estágio, tantas coisas que eu consegui fazer com eles, que esse olhar quem trouxe para mim foi o PIBID. Imaginar conteúdos como a genética, que é um dos conteúdos mais difícil da biologia, mas que pode ser trabalhado de outras formas. Acho que o PIBID trouxe isso, trabalhar de forma diferenciada, sem precisar que a aula seja pesada, cansativa, pode ser divertido estudar, pode ser prazeroso (LICENCIANDA ISIS – CAMPUS AL).

Não só na teoria, relacionar com o dia-a-dia (PESQUISADORA-LIDER).

Isso (LICENCIANDA ISIS – CAMPUS AL).

Com o contexto (PESQUISADORA-LIDER).

Isso. Porque a Biologia mesmo tem conteúdos, são palavras que são difíceis para os alunos entenderem e que dá para a gente interligar com alguma coisa. Não que vai ser exatamente aquilo, mas que possa “abrir” o pensamento do aluno para chegar perto do que a gente quer dizer. Acho que isso é importante sabe, não ser aquela coisa massacrante. Ai tem que ser isso, e é desse jeito, tem que ter uma liberdade (LICENCIANDA ISIS – CAMPUS AL).

As colocações da licencianda Isis quanto à inserção no PIBID e à atuação na escola de Educação Básica permite a reflexão sobre os imperativos de ensinar os conteúdos e questionar as maneiras metodológicas, como o simples ato de “copiar”, sem que possibilite realmente ao aluno (re)construir seus próprios conhecimentos. A possibilidade de “aprender de outra forma”, com a construção de matérias pedagógicas e/ou atividades lúdicas, evidencia que a criatividade e a inovação pedagógica estão presentes nos pibidianos, evitando assim que a “construção de conhecimentos específicos da docência não surja a partir da aplicação de procedimentos técnicos elaborados e impostos por agentes educacionais externos” (PAREDES; GUIMARÃES, 2012, p. 271).

A escola, como diz Gadotti (2010, p. 154), a “escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém”. Nesse viés, a escola é um *entre-lugar* de diversidades, ambiente de ensino-aprendizagem, espaço de conflitos, de diálogos, de silenciamento, da escuta sensível, mas também de relações com os sujeitos que a constituem. Os diálogos, a seguir, emergiram da dinâmica das palavras geradoras – ‘participação’, no primeiro encontro do campus Alegrete, e mostram os encontros e desencontros desafiadores dos pibidianos.

Peguei Participação. Quando pensei na palavra participação pensei na minha participação no programa, mas acho que fiz, até agora, o meu possível, participar, ler, me virar e suprir as necessidades dos meus alunos. Só que a participação deles é uma coisa que é bem tocante. Quando penso em participação e preocupação, penso neles. [...] Faz dois anos que estou no PIBID, daí preparo a aula, combino com as supervisoras e chego à escola e tem dois alunos. Eram quinze [na relação de alunos]. Então iam dois três. E até assim nas últimas aplicações dos projetos tentávamos mostrar as vantagens do programa e deixar cada vez eles com mais vontade de participar e [preparávamos] umas tarefas bem legais. Deixava um tempo para se inscrever, divulgava bastante e, mesmo assim, se abria trinta vagas, para aplicar um projeto porque parecia ser bem interessante, estava [relacionado] com o cotidiano deles, contextualizado, com várias

metodologias e jogos, e [compareciam] oito alunos, isso até agora foi uma das minhas maiores desmotivações do PIBID. Muitas vezes, se apresenta o problema e não se encontra solução. Esse problema percebi muito na relação com a escola, com a direção da escola, parece que não se consegue ter uma abertura, uma conversa sincera com a escola. Porque ao mesmo tempo em que precisamos deles para aplicar o nosso trabalho, eles também precisam para complementar o que eles estão vendo em sala de aula, porque é conhecimento, querendo ou não é conhecimento. E muitas vezes os alunos não percebem o valor do conhecimento. E às vezes os próprios professores que pertencem, e não estou falando dos meus supervisores [do PIBID], mas os diretores, que fazem parte da direção, poderiam chegar à sala de aula e conversar com os alunos e dizer: vocês têm que participar, ser assíduos no programa, se inscreveu tem que participar. Sempre foi “largada” essa parte da participação. Isso é uma coisa que me desmotivou bastante (LICENCIANDA MANOELA).

Com licença. Não é bem como ela falou. Esse trabalho é muito exaustivo e tento convencer essa gurizada toda hoje daquilo que é bom no nosso pensar. Para os jovens, para os adolescentes o que é bom é aquilo que dá prazer. Estudar não dá prazer. E toda a experiência de vida que temos sobre isso aí, que sentimos que, no decorrer do tempo, os interesses dos alunos cada vez [mudaram], estão caindo cada vez mais. Há certa apatia no momento de indisciplina, momento de desrespeito. [...] Essa parte administrativa, nós reunimos sala por sala, a direção participou porque insisti com a participação da direção. [...]. Realmente é uma tarefa bastante difícil, mas, mesmo que seja com menos alunos embora possa parecer desmotivante, pelo contrário, é um desafio e acho que todo o desafio nós temos que saber enfrentar. O que interessa para você é qualidade e não quantidade, porque são coisas que, ao longo da vida, esses jovens irão enfrentar. [...] Através do PIBID isso é propiciado hoje: como trabalhar, como motivar. Uma das noções mais complicadas que acho hoje é a motivação. Problemas de orientações pessoais têm bastante em sala de aula, tem que ser muito criativo, tem que ser psicólogo, tem que saber se aproximar do aluno, cativá-lo. [...] A química está muito abstrata então tem que saber e nisso posso garantir que é com atitude inovadora, o lúdico, o lúdico dá prazer. Então eles aprendem com esses interesses. [...] Então essa parte que vejo assim, não é professora? Do ambiente de nossas aulas, não é simplesmente transmitir e sim saber COMO transmitir e de que maneira eu posso fazer isso? Achar o meio. O professor tem que ser significativo, não ser aquele professor amiguinho, que dá um teste fácil e nota para passar. Isso não é bom. O professor tem que realmente ver ali o ser humano no qual ele tem muita responsabilidade. O aluno não é qualquer coisa na nossa frente que temos que nos desfazer logo dele. Não, pelo contrário, nós devemos respeitá-lo e respeitando, dando o máximo de si, de repassar esse conhecimento, do que deixar as coisas andarem. Embora hoje o sistema seja muito facilitador. É o sistema “passa” e eu não concordo com isso, acho que a gente precisa aprender (PROFESSOR LINUS).

As narrativas de Manoela e de Linus mostram o “olhar aguçado” da licencianda e do docente sobre as relações com a escola pública. A licencianda Manoela mostra seu sentimento de descontentamento e de desmotivação em relação ao PIBID, quanto aos fatores elencados: pouca participação e interesse dos alunos; falta de incentivo e motivação pela parte da direção escolar. Pode-se inferir, a partir desse relato, que os professores e as equipes diretivas ainda possuem certo

receio em relação à presença dos pibidianos no espaço da escola. Isso provoca alguns questionamentos: o que leva esses profissionais a se distanciarem das práticas realizadas através do PIBID?; por que não há uma mobilização por parte das equipes diretivas, a fim de contribuir com a divulgação e a motivação dos alunos, para que estes participem das atividades e sejam mais frequentes?; quais os motivos que levam a escola a não querer fazer um trabalho o mais articulado possível com o programa de iniciação à docência, com exceção é claro das professoras supervisoras?

Apesar dos vários problemas, das rejeições, dos descontentamentos, como já mencionado, por parte da escola, esta é o *locus* de conviver com o diferente, de formação e também o espaço que oportuniza a iniciação a cidadania, por isso precisa incentivar e contribuir, ao máximo, com a conscientização dos alunos e dos pais em relação à importância dessas parcerias entre escola, universidade e comunidade, para que os sujeitos não somente participem das atividades proporcionadas pela escola e pela IES, mas também da tomada de decisões que envolvam os interesses coletivos, dando-lhes direito a voz e a palavra. Para Carvalho (2001, p. 45),

Historicamente, a forma de organização da escola tem sido marcada pela necessidade de ordem, regras, silêncio, imobilidade, horários padronizados, fila. Procuram-se a homogeneização, a docilidade, a submissão à ordem e à autoridade. Essa é a visão conservadora de escola. Felizmente, essas práticas têm se alterado com outras formas de organização da escola, marcadas pelo exercício da capacidade de pensar, pelo estímulo às atividades pedagógicas que permitem a dúvida e o erro construtivo, a experimentação e o reconhecimento das diferenças.

Com a alteração de outras maneiras na organização escolar, como expressa Carvalho, como o caso do programa PIBID, que surgiu para renovar e fortalecer os “laços” com a escola de Educação Básica, envolvendo a auto(trans)formação permanente entre formandos e formadores, é notório que a escola, em sua constituição formativa, “carrega” fortes os resquícios tradicionais de homogeneidade, de ordem e de disciplina, herdados do contexto histórico e social. Na escola, local privilegiado da sistematização da educação formal, faz-se necessária uma práxis dialógica “com os oprimidos [na qual estes] exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”. (FREIRE, 1987, p. 100), ou seja, é preciso que se construa uma relação de aprendizagem crítica capaz de possibilitar

que cada sujeito envolvido no contexto possa buscar *ser mais*, distanciando-se do que o imobiliza ou inferioriza.

Em contraponto a fala de Manoela, o professor Linus, imediatamente, rebate afirmando que “não é bem como ela falou”, referindo-se a que se deve “saber cativar o aluno”, “saber lidar com a situação”, visto que o importante é “qualidade e não quantidade”. Além disso, argumentou que, para os alunos, “estudar não dá prazer”, o que remete a pensar e a refletir que cada sujeito possui seu ritmo, seu tempo e sua maneira de aprender, que não é igual. A sala de aula da Educação Básica e a do Curso de Licenciatura são heterogêneas, a instituição escolar é um lugar de conflitos, de desafios, mas pode ser também um espaço de reconstrução de conhecimentos e aprendizagens, de reflexão e de superação visando sempre o *ser mais*.

Essa busca constante pela melhoria da qualidade do ensino, de “COMO” ensinar e mobilizar a construção do conhecimento, expressa pelo professor Paulo, demonstra o movimento de conscientização manifestado em sua “fala”. O coautor afirma que se faz necessário interagir com o estudante no contexto das atividades propostas, integrando-o e, ao mesmo tempo, oportunizando a constituição de um sujeito ativo e capaz de questionar visões simplistas nas ações de aprendizagem. Essa inserção do discente na práxis educativa possibilita a reconstrução dos saberes, que não ocorre de maneira linear e nem fragmentada, mas de forma complexa, diversificada e inteira, com vistas a formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes.

A aproximação e interação do bolsista com a realidade escolar, o apoio e as trocas de experiências com os professores das escolas fortalecem e contribuem com o vínculo que o licenciando constrói com o ambiente. Para isso, o futuro professor precisa saber lidar com a organização, a elaboração e o desenvolvimento do planejamento escolar. Os diálogos a seguir entre o professor Linus e a licencianda Débora corroboraram com a questão do planejamento. Eles destacam:

Acho que a palavra chave, professora [referindo-se à pesquisadora-líder], que deixa muito a desejar no todo é a tal palavra PLANEJAMENTO. Acho que isso aí bate qualquer coisa! Só que numa escola com o PIBID as coisas acontecem numa forma muito dinâmica. Nós trabalhamos com o PIBID no turno inverso, à tarde. O que tá acontecendo com o PIBID no turno inverso é que temos aulas do curso Técnico que não tinha, nós temos a disciplina seminário que não havia Educação Física e acrescentou-se então o PIBID. Mas o PIBID tem espaço só que acontece, muitas vezes, da escola promover um evento e aí complica o PIBID, um exemplo, envolver os alunos

com outra atividade no horário em que está programado o PIBID, daí vão os acadêmicos lá para trabalhar, daí dá problema, não conseguem trabalhar! Claro que não é uma coisa contínua, são fatos que acontecem! E, realmente são fatos que acontecem não só do lado da escola, mas também acontece do lado do PIBID esse tipo de coisa. Planejamento de ambos os lados! (PROFESSOR LINUS).

Eu posso falar? Concordo com o que o professor disse, também já pelo pouco tempo em que estou na licenciatura, já presenciei casos que poderia enumerar, e acho que falta em ambos os casos, tanto do PIBID com alunos, e quanto escolas parceiras do PIBID, falta é um estímulo-resposta. Porque todos nós recebemos pontualmente o nosso salário [se referindo à bolsa] e a escola também tem gratificação pelo serviço prestado. O que está acontecendo, creio eu, é algum estímulo-resposta que está faltando, porque como [...] o Oliver falou que tem que haver um planejamento para que envolva as turmas. Muitas vezes como tenha feita a aplicação de trabalhos de PEC, a gente percebeu que integralizar o conteúdo que a professora está dando em sala de aula, de forma mais dinâmica, mais lúdica, envolve bem mais os alunos. [...] Por isso que, muitas vezes, você pode fazer uma oficina, fazer uma [atividade] superinteressante no teu modo de pensar, pode até pensar que vai envolver aqueles alunos, que vão se identificar com [a atividade], mas talvez para eles não tenha um estímulo, não seja interessante e se não tem um meio campo entre escola, aluno e o próprio grupo [PIBID] que vai aplicar, isso quebra, porque as vezes o estímulo não é dado de forma imediata: “vou lá porque eu vou ganhar conhecimento!”, como o professor [Linus] disse. Turmas e adolescentes, gente nova, eles não pensam tanto no ensino em si, se dão conta depois que passou, ou que reprovou na prova ou que viram que precisavam. [...] Então tudo tem que envolver e tem talvez que [ter] uma nova fórmula, para que isso acabe envolvendo todo mundo e que flua melhor [...], e a metodologia que a [vamos] aplicar, tomara que se consiga conscientizar melhor uma nova fórmula. Quando tiver os nossos estagiários que a gente trate de uma maneira bem melhor (LICENCIANDA DÉBORA).

Nas narrativas de Linus e de Débora, a temática geradora “planejamento” surge de forma central, pois os dois a colocam como fundamental para a ação. Ação de planejar está enraizada na historicidade do ser humano, uma vez que o desejo de transformar sonhos, ideias, sentimentos, em realidade está presente nos diálogos dos coautores, mostrado na ‘expressão’ do professor Linus, quando diz: “Planejamento de ambos os lados”, tanto por parte da escola de Educação Básica, quanto ao subprojeto PIBID. Ou seja, o referido professor acredita que é preciso um envolvimento de todos, de maneira que os encontros do PIBID possam efetivamente acontecer e alcançar seus objetivos.

O planejamento educacional, segundo a perspectiva freireana, necessita partir da leitura da realidade social. Segundo Freire (2001c, p. 10),

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e os valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura.

Desse modo, torna-se importante e significativo quando delineado em etapas concretas nas relações de ensinar-aprender, e integrado ao contexto da realidade na qual o sujeito está inserido. A partir da prática do planejamento é que (re)nascem as decisões para as melhorias das situações de aprendizagem em sala de aulas, com propostas didático-metodológicas dialógicas e contextualizadas, tendo em vista a melhoria da educação.

Nas narrativas apresentadas, percebe-se que o planejamento é importante para os pibidianos, tanto na escola, quanto na organização dos subprojetos. Dessa maneira, entende-se que a (re)construção dele se revela em ocasiões de troca de experiências, refletindo sobre o que foi realizado e o que será planejado, ou seja, na ação-reflexão-ação. No entanto esse planejamento não pode ser fixo ou estanque, mas leve e flexível, podendo ser repensado em qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Freire (2001c, p. 45) “o planejamento serve apenas como uma bússola ou, em outras palavras, planejamento serve somente para nos orientar”.

Nesse sentido, contribui para organizar, orientar e introduzir novas abordagens e metodologias e construir materiais didáticos inovadores na formação docente. Essas abordagens metodológicas são significativas quando propõem um rompimento do ensino tradicional “conteudista” que ainda prevalece na escola, oportunizando aos pibidianos refletirem sobre sua práxis pedagógica, bem como sobre sua concepção do ensino tradicional. As narrativas a seguir foram retiradas do segundo encontro dos círculos, no campus Alegrete, cujo tema surgiu proveniente do grupo, conforme se destaca nos diálogos a seguir:

[o ensino tradicional] faz o distanciamento, no caso seria o professor como centro, o “senhor dono da verdade” e a questão também assim nos conteúdos, não tem essa questão de observar a turma, preparar a aula, uma prova. Usa os livros didáticos. No método moderno se busca trabalhar com a realidade de sala de aula, com o local onde ele vive com os problemas daquele entorno e no tradicional isso não importa, é mais uma decoreba de conceitos (PROFESSORA MARTINA).

Entendo que o método tradicional não tinha tanto a influência do aluno em sala de aula. A opinião do aluno talvez não fosse tão importante como é agora. [Agora, no moderno] tem mais a ver com o aluno estar inserido nesse processo e o professor também ser um alvo da aprendizagem sabe, ter uma troca de conhecimentos (LICENCIANDA ISIS).

Antigamente se ensinava a decorar e hoje em dia a gente procura ensinar como aprender, como vou aprender aquela disciplina e não decorar que dois mais dois é quatro, sem nem saber o porquê (LICENCIANDA VALENTINA).

Nas narrativas, fica evidente que os pibidianos possuem a concepção de que o ensino “tradicional”, “conteudista”, não proporciona aprendizagens significativas aos alunos da Educação Básica. O modelo tradicional de ensino e, até mesmo, de formação, pautado na ideia de transmissão/recepção, confere uma visão simplista à atividade docente, tornando essa ação ineficiente nas situações de aprendizagem, bem como em sua função formativa. Nesse sentido, Schnetzler e Aragão (1995) argumentam que o professor cuja práxis pedagógica é organizada em um modelo de ensino do tipo transmissão-recepção e que, por conseguinte, possui uma visão simplista da atividade docente, dificilmente vai compreender a complexidade que envolve a prática docente; conferindo a pouca aprendizagem dos seus alunos a uma possível falta de base e de interesse da parte destes.

Entende-se que, para que se tenha um ensino inovador, “moderno”, faz-se necessário afastar-se do ensino fragmentado, que prejudica a visão do todo/global, de maneira descontextualizada da realidade. A fragmentação do ensino promove a ruptura dos conhecimentos escolares, desvinculados dos problemas sociais, culturais e existências dos sujeitos (CARBONELL, 2002). Assim, faz-se necessário que os ambientes para refletir e partilhar os saberes sejam favoráveis tanto à sustentabilidade da inovação no contexto escolar, como a provocar a participação dos alunos da Educação Básica na socialização de suas compreensões, dos saberes prévios, posicionamentos, perspectivas e argumentos. Como afirma Freire (2015a, p. 92), “o ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético”.

Desse modo, ao prepararem e construírem materiais e atividades didático-pedagógicas com diversificados temas, abordagens e enfoques, levando em consideração o contexto e a realidade escolar, os pibidianos participantes desses subprojetos de Química e Biologia podem e necessitam (re)organizar as ações dos conhecimentos prévios dos alunos e, partindo de seus interesses. Isso não se refere à maneira de como “preparar algumas atividades, mas de desenhar o desenvolvimento dos temas à base de atividades a serem realizadas pelos alunos” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2000, p. 42).

Portanto, o PIBID é um programa de formação de professores que possibilita essa aproximação dialética entre teoria e prática, propiciando aos pibidianos formadores e formandos estarem em contato com a realidade escolar, pesquisando,

estudando, com a finalidade de reparar e aperfeiçoar as situações de “aprender” do aluno, bem como propiciando as inserções diretas no contexto escolar, na sala de aula. Nesse sentido, reafirma-se que a formação de professores não pode ser meramente técnica, pois, segundo Gadotti (2003, p. 32), “a nova formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação”.

A escola como espaço em que se efetivam as relações de auto(trans)formação permanente entre os bolsistas de iniciação à docência e os professores da Educação Básica. Essa relação oportuniza discussões e reflexões que envolvem o conjunto escolar, entre elas, temas que abranjam o contexto e as necessidades de melhoria na práxis docente. Um desses temas elencados pelos pibidianos é o currículo escolar, o qual será apresentado a seguir, como o próximo eixo dinamizador.

#### **6.2.4 Currículo**

O currículo, um instrumento da prática pedagógica, em algumas situações se torna frágil e fragmentado, devido a representar e estar sob os conflitos, interesses e valores das categorias dominantes que norteiam as ações educacionais em uma comunidade. De fato, os currículos de formação têm sido organizados em “um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 33).

O fato é que os currículos escolares conservam noções e conhecimentos desconectados da realidade e “resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 37). O ensino, de maneira geral, é historicamente constituído e organizado em disciplinas escolares, as quais buscam aproximação das disciplinas acadêmicas pela busca de status, recursos e território, esboçando relações de poder e controle mais nítidas e instituindo modelos de equilíbrio curricular (GOODSON, 2008).

Diante disso, em diferentes encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, dependendo do campus e do rumo que o diálogo ia tomando, a questão do currículo se fez presente nos diálogos. A licencianda Isis, no terceiro encontro

dos círculos do campus Alegrete, manifestou seu pensamento sobre o currículo, dizendo que “o professor necessita ter a liberdade para fazer o seu próprio currículo, organizar em conjunto com as outras professoras, num consenso”. No entanto, o “currículo oficial e a educação já não são mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade. O professor e a professora precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária” (GADOTTI, 2003, p. 25).

Desse modo, percebe-se, na fala da licencianda, a necessidade de que o currículo possa ser organizado e construído com os outros sujeitos, professores, alunos, comunidade numa perspectiva emancipadora (FREIRE, 1987), oportunizando um ensino contextualizado, pensado e elaborado pelos sujeitos com base na sua história, que possibilite a qualidade social por meio de práticas democráticas na escola, garantindo uma integração curricular.

Nessa perspectiva, o currículo é entendido como um “eixo” direcionador do trabalho docente e, na formação inicial de professores, constitui o caminho inicial para repensar e reorientar as práticas docentes, bem como para refletir sobre elas, no desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, faz-se necessário um “olhar” crítico, comprometido, responsável, por parte dos professores, ao (re)lerem e (re)elaborarem os currículos, de maneira que estes contemplem conhecimentos atualizados e contextualizados com a realidade escolar, enriquecendo a ação pedagógica.

A professora Joana, no primeiro encontro dos círculos, do campus SVS corrobora com a reflexão sobre a questão curricular ao inferir sobre a influência ideológica na mudança curricular, pois, segundo ela, “não adianta mudar a metodologia se continuo trabalhando os mesmos conteúdos que não agregam o conhecimento ao aluno”. Nessa situação, o currículo escolar é “frágil”, em qualquer nível de ensino, fragmentado, desconectado da realidade ou da interação teoria-prática, ou seja, é alienado. Freire (2015b) faz uma referência crítica a esse modelo curricular chamando de “educação bancária”, visto que esta reprime a curiosidade do sujeito, mantendo-o ingênuo em suas atividades, numa perspectiva de ensinar-aprender submissa.

Ainda no campus de SVC, durante a dinâmica das figuras, destacou-se a de “Mafalda”, a qual provocou aprofundar o diálogo sobre o currículo.

Figura 9 – Figura usada na dinâmica do encontro



Fonte: Internet<sup>73</sup> - escolhida para a dinâmica do terceiro encontro.

As Licenciandas Bianca, do campus São Vicente do Sul, e Laisa, do campus Alegrete, observando a figura acima, expressaram:

A minha é da Mafalda e ela fala sobre o conteúdo. Ela tem uma fita e tá medindo para realmente saber se tudo vai “caber” dentro da cabeça. Lembra às vezes até muitos professores que só passam conteúdo e querem que aprenda tudo. Mas não assim! O professor tem que escolher a melhor maneira para que o aluno entenda (BIANCA).

Entendi que relacionando com o PIBID e a licenciatura, a docência, os alunos veem, muitas vezes, os conteúdos como uma coisa que tem que entrar na cabeça, os professores não conseguem trabalhar direitinho a aprendizagem. Então acho que deveria ser desenvolvida, na sala de aula, a criticidade dos alunos, o fato deles serem estimulados a pensar, a se perguntar e não uma coisa que tem que saber e deu, uma decoreba (LAISA).

As narrativas das coautoras mostram que ambas consideram o currículo escolar ainda muito engessado, com foco apenas nos conteúdos a serem ensinados e não na aprendizagem dos estudantes. “Nessa visão distorcida da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2011, p. 81). Desse

<sup>73</sup> Disponível em: <http://literatura.uol.com.br/conheca-mais-sobre-a-mafalda/>. Acesso em: maio 2015.

modo, conforme as licenciandas, faz-se necessário repensar os currículos escolares, buscando formar alunos críticos e pensantes. Diante dessas colocações, pergunta-se: por que “os professores não conseguem trabalhar direitinho à aprendizagem?” (LICENCIANDA LAISA), o que o impede de trabalhar com metodologias mais inovadoras e menos excludentes?; qual o papel da escola nisso?; e o da universidade?

Esses questionamentos são ratificados na narrativa da professora Rosa, do campus Panambi, no primeiro encontro. Ela acrescenta:

A gente vê, trabalhando aqui dentro [IFFar] como docente, a dificuldade que eles têm em trabalhar assim. Eles sabem que é o certo, mas o modelo que eles vivenciam também reproduz essa prática. Então, muitas vezes, é a forma como o currículo está estabelecido: primeiro vem o bloco teórico, depois as disciplinas teóricas, depois vem o bloco prático e aí vem o experimental. Então eles aprendem em caixinhas e eles têm dificuldade de juntar tudo isso. E a gente vem com essa ideia de que, quando a gente planeja oficinas, eles apresentam para nós antes de ir para fora. É bem nítido! Até vocês já percebem! É bem separado: a teoria da prática. Na verdade é aquilo que a gente vivencia na nossa formação. Isso é forte demais! Então para a gente romper é complicado.

Percebe-se, na fala de Rosa, o seu entendimento de que os professores reproduzem em sua prática um modelo de formação inicial também bastante conteudista e fragmentado, o qual é difícil de ser superado. Ainda existe uma grande dificuldade de (des)construir práticas ultrapassadas, ainda que estas sejam entendidas como tal. Segundo Sacristán (2000, p. 193),

A formação, a cultura geral do professor, a interação que nele se estabeleça entre o conhecimento de conteúdos e a diferenciação de aspectos relativos à sua estrutura com outros conhecimentos e valorizações pedagógicas serão as responsáveis pelo papel real de mediação que o professor tem no currículo.

Desse modo, faz-se necessário investir em espaços de auto(trans) formação permanente em que os docentes possam dialogar abertamente sobre as suas fragilidades e sobre as suas próprias atividades, procurando repensá-las e reconstruí-las de uma maneira mais contextualizada com a realidade escolar. Para isso, compreende-se que é preciso estar disposto a se desacomodar e a desacomodar estruturas, questionando a forma pelo qual os currículos da Educação Básica e da licenciatura estão organizados. Essas reflexões possibilitam repensar na reconstrução curricular com uma proposta que venha ao encontro da realidade, do

meio histórico, social e cultural, na qual a práxis pedagógica possa estar voltada a uma educação democrática e libertadora.

Este modelo democrático e libertador é um somatório de ações auto(trans)formativas que ocorrem no contexto social e se ampliam com a interação, com as vivências pessoais e profissionais, e no desenvolvimento dos processos de humanização no contexto escolar. Nesse sentido, faz-se necessário que o currículo contemple questões que visam colaborar com a ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas, de maneira dialógica entre os sujeitos, e com a conscientização em *busca de ser mais*.

Sob esse prisma, buscou-se verificar a intervenção do PIBID nesse processo de busca por *ser mais* e de realização de atividades inovadoras e diferenciadas. Em diálogo com os pibidianos sobre isso, a professora Luiza, do campus Júlio de Castilhos, no terceiro encontro, mostrou seu encantamento com as práticas realizadas pelos bolsistas, pois a sua formação docente não proporcionou a participação em atividades de inserção na escola, durante o curso, apenas nos estágios isso aconteceu. Ela afirmou:

Ficava encantada com as atividades inovadoras, diferentes e além de ajudá-las [bolsistas de iniciação] a organizar e pensar para o PIBID também ajudava na organização das minhas aulas, por que via o que faziam e desempenhava algumas atividades semelhantes [nas aulas]. As [bolsistas de iniciação] ajudavam até a pensar as atividades, a elaborar.

A narrativa da professora Luiza demonstra que as atividades realizadas pelo PIBID nos ambientes escolares contribuem com as trocas de saberes entre formandos e formadores, em que todos se assumem como sujeitos investigativos e críticos de sua prática. As intervenções realizadas, amparadas na narrativa da professora Luiza, têm contribuído para uma análise reflexiva da prática docente e das “práticas inovadoras”, as quais procedem na auto(trans) formação da identidade profissional e possibilitam aos licenciandos e aos professores (des)construírem e (re)construírem práticas pedagógicas, com vistas a transpor as barreiras “autoritárias” e, assim, possibilitar trocas de saberes compartilhados, que resultem aos alunos e aos professores numa aprendizagem significativa e de compreensão do “saber”.

Evidenciou-se, nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que as atividades desenvolvidas pelo PIBID, nas escolas parceiras dos

subprojetos, aproximam e estreitam relações com a formação inicial e a prática profissional docente, permitindo que os sujeitos, tanto os licenciandos quanto os professores, agreguem elementos necessários à formação de sua identidade profissional docente. Acrescido a isso, com base nas narrativas dos pibidianos, foi possível perceber também que a participação nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos contribuiu para refletir sobre a importância do diálogo, como problematizador para as situações de aprendizagem, bem como de convívio e aproximação com os alunos.

Nesse sentido, no quarto encontro do campus Júlio de Castilhos, tanto os Círculos Dialógicos investigativo-formativos quanto a questão dialógica são refletidos e comentados pelos sujeitos da pesquisa. O Licenciando Evaldo diz que o diálogo é “uma conversa mais aberta, mais franca que a gente vai trocando conhecimento e é bem mais interessante do que, às vezes, você ter um conhecimento já estabelecido”. A Licencianda Valquíria complementa a “fala” afirmando que “antigamente o foco principal era só o professor, o aluno não era levado em consideração [...] através dos diálogos os dois são levados em consideração”. Nesse momento, a pesquisadora-líder, buscando incentiva-los ainda mais ao diálogo, pergunta à Valquíria, “como usaria o diálogo dentro da sala de aula?”.

Por exemplo, na hora de começar a contextualizar alguma coisa, fazer uma roda com eles, também começar a conversar. Estudar as frases também e perguntar se eles ainda acham. Por exemplo, isso que vocês comentaram, no primeiro encontro de aula, vocês ainda concordam com isso que vocês disseram aqui ou já mudaram de visão? Vocês concordam por que e por que não? Fazer esse momento, essa construção com eles juntos também (LICENCIANDA VALQUIRIA).

Complementando a Valquíria, aí que entra o professor mediador. Aquele professor que não dá diretamente a resposta, mas que consegue fazer a construção do conhecimento entre os alunos. Então, uma coisa tem a ver com a outra, o diálogo, a mediação em si, todos constroem o conhecimento (LICENCIANDO REGIS).

Eu acho que desperta essa criticidade de não aceitar tudo que está sendo dito para você, de ter a tua própria opinião, absorver aquele conhecimento, receber aquela informação, mas não apenas acatar tudo que está ali. No diálogo pode expor a opinião, pode haver esse debate de ideias, pode ser contra alguma coisa, mas tem que ter argumentos. Às vezes a gente pode... até o professor ele pode ter uma opinião sobre certas coisas e aprender com o aluno em determinada situação, porque ele vai ver que de repente argumenta alguma coisa. Você quebra essa barreira de achar que sempre está certo e o aluno se torna crítico, ele se torna agente daquilo que ele está fazendo e não apenas só recebe ali o conhecimento, e [o professor] vai transmitir, viver nesse ciclo vicioso, que existe onde você apenas grava aquela informação e continua da mesma maneira (LICENCIANDO EVALDO).

Sem falar que o diálogo também possibilita conhecer melhor os alunos como nós mesmos aqui vamos nos conhecendo. Acho que os círculos dialógicos na sala de aula também funcionam para conhecer os alunos, para saber o que eles já sabem sobre determinado conteúdo, para nortear o professor como ele vai trabalhar determinadas questões da sala, assim, não apenas do conteúdo, mas questões de vida mesmo e facilita conhecer a turma (LICENCIANDO CHARLES).

Nas narrativas dos licenciandos, o diálogo na sala de aula envolve a contextualização das atividades, sendo um momento de construção da aprendizagem em conjunto. Nesse viés, o papel do professor é de mediador do conhecimento, ele é a “dobradiça” entre o estudante e o conhecimento para que, dessa maneira, o aluno seja atuante, questionador, crítico e não receba passivamente as informações. Segundo Freire (1979), a atividade docente é o alicerce para a formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante, justa, igualitária. Entretanto, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada, desenvolvida, renovada e revigorada em sua função pedagógica diariamente, possibilitando acompanhar as situações de ensino-aprendizagem dos alunos de maneira comprometida, dialógica e contextualizada com a realidade.

Além de uma necessidade humana, o diálogo é essencial à (re)construção de um pensamento humanista e libertador e necessita estar como uma condição principal para a libertação. A dialogicidade sustenta e mantém viva a afinidade entre ação-reflexão-ação; é a base para fundamentar e apoiar os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, ou seja, é a palavra pronunciada, revelada ao mundo, na qual os participantes, os pibidianos, neste caso, fazem e refazem o próprio mundo, para a (re)construção da prática educativa, oportunizando a conscientização libertadora e auto(trans) transformadora.

A dialogicidade em sala de aula e para os pibidianos, segundo as “falas” mencionadas anteriormente, possibilita conhecer melhor o seu próprio grupo e, na sala de aula, é um instrumento de aproximação e de reconhecimento dos alunos. Em relação às questões trabalhadas pelo professor em sala de aula, não apenas as questões de conteúdo, mas as de vivências e interesses, ele tem nas mãos a responsabilidade de ensinar a seus alunos o conhecimento acumulado historicamente, dando-lhes a oportunidade de também atuarem como protagonistas nas situações de aprendizagem, na qual cada um tem o direito de ouvir, concordar, discordar, enfim, de dizer sua palavra dialogicamente, construindo seus próprios conceitos sobre aqueles conhecimentos.

Sendo assim, o papel do professor na mediação curricular oportuniza estabelecer relações e interações entre as experiências vivenciadas pelos alunos com as experiências e ações escolares. O cotidiano e o meio histórico e social do aluno tem relevância, por isso que o currículo, quando integrado à realidade, possibilita trabalhar com conteúdos culturais mais relevantes; deixando de ser visto como fragmentado e constituindo-se como um integrador das experiências vividas pelos estudantes com o conhecimento escolar.

Desse modo, percebe-se que o currículo necessita estar estreitamente ligado à seleção dos conteúdos culturais peculiarmente organizados em função das condições reais, nas quais se desenvolve, oportunizando uma apropriada significação nas ações e atividades desenvolvidas. Assim, precisa partir de uma (re)construção e seleção de conhecimentos concretos, práticos, criativos, que sejam (re)organizados pelos professores, alunos, comunidade escolar e que possuam sentido, significado e valor, com dinâmicas sociais, políticas, culturais e pedagógicas, (re)interpretadas de acordo com cada contexto histórico. Daí a importância de investir em auto(trans)formações permanentes com os professores, para que se possa buscar formas de se construir um currículo diferenciado e inovador.

O próximo eixo discorrerá sobre o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE, que é um espaço de formação que busca incentivar docentes a práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares.

### **6.2.5 Espaço de formação - Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE**

Por meio do edital nº 035/2012, a Capes lançou o Programa Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE. A proposta do Life tinha por objetivo a criação ou de núcleos interdisciplinares de formação de educadores ou reestruturação de laboratórios e outros espaços já existentes na IPES ou em seus campi. Nesse sentido, a implantação do programa LIFE pela Capes veio para contribuir e ampliar o acesso da formação docente aos modernos recursos tecnológicos e de inovação educacional. No entanto,

destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas; a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; o uso de tecnologias da informação e comunicação – TICs e a articulação entre os programas da CAPES relacionados à Educação Básica (EDITAL n° 35/2012, p. 01).

Na submissão das propostas, as IPES precisavam ofertar dois cursos de licenciatura em diferentes áreas de formação docente para a Educação Básica e terem a participação de, pelo menos, um dos Programas de Educação Básica da Capes: Plano Nacional de Formação de Professores da educação Básica (PARFOR), PIBID, Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA), Observatório da Educação (OBEDUC), NOVOS TALENTOS, PROJETOS ESPECIAIS, Universidade Aberta (UAB) e Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) (IDEM, p. 02).

A organização do LIFE é de um espaço de formação de uso comum das licenciaturas, PIBID e/ou outro programa voltado à Educação Básica, nas dependências das Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), promovendo a integração nos diferentes cursos de formação de professores, ao mesmo tempo, incentivando o uso de tecnologias e inovação educacional, com “metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas e a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar” (BRASIL, 2013, p. 26).

Os projetos selecionados no edital recebem recursos de capital para a aquisição de bens para os LIFEs. A proposta de ação do LIFE/CAPES vem com a intenção de “elevantar a capacidade de inovação e de criatividade nas licenciaturas, com o uso de tecnologias educacionais e que promovam o diálogo interdisciplinar” (IDEM, 26).

O IFFar participou do primeiro edital com o Projeto Institucional: “Laboratório Interdisciplinar: Interligando os Saberes das Licenciaturas do Instituto Federal Farroupilha”, com a abrangência de dois *campi*: São Vicente do sul e Alegrete. A professora Marta, campus São Vicente do Sul, no instrumento (in)conclusões, diz o seguinte sobre a implantação do LIFE:

A implantação do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), no Instituto Federal Farroupilha, possibilitou realizar diversas atividades voltadas à formação inicial e continuada. Sabendo que a interdisciplinaridade, a inserção e uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) são apontadas, atualmente, como obstáculos a serem transpostos pelos educadores, as atividades desenvolvidas no LIFE objetivaram estimular a criatividade e o surgimento de ações inovadoras no

fazer pedagógico, contribuindo para uma formação crítica, atuante e criativa na prática profissional. Nesse sentido, buscou-se, com o projeto, construir um perfil de educador que privilegia a capacidade de agir e interagir em seu ambiente, num currículo que promova a integração, interligando-o com as demais áreas do saber, de maneira interdisciplinar. É nesta perspectiva que se destacam algumas atividades realizadas no laboratório, tais como as inovações pedagógicas, a elaboração de materiais didáticos interdisciplinares e as articulações com o uso de tecnologias da informação e comunicação.

A partir do relato da professora Marta, pode-se perceber que o programa LIFE trouxe grandes contribuições às atividades pedagógicas dos licenciandos e dos professores nos laboratórios, as quais se relacionam ao incentivo de atividades interdisciplinares e inovadoras, assim como ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Desse modo, entende-se que espaços como esse oferecido pelo LIFE são necessários e importantes na auto(trans) formação permanente dos professores e licenciandos.

No segundo Edital, nº 067/2013 - Life, o IFFar encaminhou as propostas de ações para o referido programa, envolvendo dois *campi*: Júlio de Castilhos e São Borja. Com a aprovação, o LIFE passou a ter atuação em quatro *campi*. O programa conta com um Coordenador em cada campus e uma Coordenação Institucional, a qual necessita ser conduzida por um dos coordenadores de um dos *campi*. Nesse programa, não existe bolsa auxílio para nenhum coordenador. Os bolsistas participantes são voluntários ou recebem bolsa da instituição, até mesmo como uma contrapartida nas ações. A professora Marta, em sua narrativa, destaca a quantidade de LIFE no Brasil e salienta:

Temos duzentos e cinquenta e quatro (254) LIFE no Brasil, quatro aqui no IF e nenhum pedido para escola municipal ou estadual. Então, está acontecendo alguma falha, porque qualquer instituição de ensino poderia concorrer ao edital, mas acho que ele não está nem chegando nelas.

Com base na narrativa da professora, observa-se que há uma falta de diálogo ou de informação por parte das instituições promotoras do programa e das escolas de Educação Básica, visto que nenhuma instituição municipal e/ou estadual solicitou a participação, mesmo podendo ser beneficiada com o programa. Desse modo, compreende-se que não existe uma preocupação efetiva em relação à melhoria da qualidade da educação, seja por parte das escolas públicas, seja por parte da instituição promotora, pois, se houvesse, a divulgação e a implantação do referido programa seriam concretizadas com maior empenho.

As ações estabelecidas buscam a interação entre a formação inicial e continuada, estabelecendo os vínculos entre a IES e as escolas de Educação Básica, “promovendo o entendimento da instituição “escola”, como espaço de teorias e práticas na atuação do futuro professor e, também, enquanto instituição formadora” (Projeto Institucional 2012). As respostas do questionário “A” mostram a articulação entre o PIBID e Life no IFFar:

Temos procurado articular e fortalecer o diálogo entre os programas que são desenvolvidos na Instituição (PIBID, PET, Life e Prodocência) através de encontros e projetos (PIBID - PET; PIBID - PROEJA). O mesmo vale para os *campi*, temos instigado que subprojetos dentro do mesmo campus desenvolvam práticas interdisciplinares. [...] Possivelmente muitas das “sementes” que temos lançado demorarão um tempo para “germinar”.

Procuramos articular PIBID, Life, PET e Prodocência em nossas ações, tendo em vista a articulação e a ênfase dos programas na formação de professores. Principalmente, no que se refere ao PIBID e ao LIFE. Os Campi têm desenvolvido ações voltadas à formação inicial e continuada, através dos próprios programas e de projetos de ensino e extensão, voltados à formação de professores, fomentados pela própria instituição. Essas ações são desenvolvidas através de oficinas, palestras, atividades nas escolas, visitas aos laboratórios no Campus, etc.

Atualmente os dois programas do PIBID têm articulação com o LIFE. Existe ainda articulação com os demais integrantes do curso de licenciatura em Química e Biologia.

Nas respostas, é possível observar que a intenção para a articulação dos programas é propiciada, porém esta não “produz os frutos” no imediatismo. Um dos desafios para “germinar a semente” está na provocação do “desacomodar” e de buscar, nas interações disciplinares e entre os programas formativos, situações de aprendizagem na articulação de inovações, mais especificamente, na maneira de ensinar às novas gerações, consolidando valores e práticas lógico-coerentes e necessárias à vida dos sujeitos.

A professora Marta destaca as seguintes atividades desenvolvidas pelo LIFE:

No decorrer do desenvolvimento do projeto, construíram-se materiais didáticos, com ênfase nos objetos de aprendizagem (OAs). Procurou-se possibilitar, assim, a construção de uma proposta pedagógica que perpassasse o senso comum, ousando buscar novas formas para tratar os temas em estudo, nas quais os acadêmicos e os docentes pudessem participar de maneira atuante. Os alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), dos cursos de Ciências Biológicas e Química, do campus São Vicente do Sul construíram, inicialmente, seis objetos de aprendizagem, abordando os seguintes temas: conhecimentos químicos de uma forma histórica; o sistema respiratório; o ciclo do carbono; a água; cadeia alimentar e equilíbrio dinâmico.

Com base nessa fala, pode-se inferir que a implementação do programa, no IFFar, deu-se de maneira comprometida, com vistas à busca de melhorias na proposta pedagógica e no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Dessa maneira, não se deve apenas pensar “sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas” (FREIRE, 2015a, p. 87), mas sim naquilo que leva os futuros professores, em sua trajetória formativa e no desenvolvimento da sua identidade docente, a interagirem com as demandas específicas e gerais da escola básica. Nóvoa (1995, p. 25) corrobora com a questão da formação docente, enfatizando que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

A práxis pedagógica da atualidade demanda (trans)formações e os recursos atuais da tecnologia estão presentes no ambiente escolar, no dia a dia dos alunos. Faz-se necessário entender que a tecnologia necessita ser aproveitada em benefício do ensino e que mudanças como estas são imprescindíveis e requerem tempo, adaptação e adequação ao novo. Nesse sentido, a professora Marta corrobora:

As atividades [desenvolvidas pelo Life] constituíram-se no marco pedagógico da auto(trans)formação docente no campus, dos PIBIDIANOS, dos supervisores, dos coordenadores de área e dos demais professores que participaram das ações propostas, voltadas à autoria de instrumentos didáticos. Justifico o termo “marco pedagógico” devido ao desafio de sair do lugar comum, de criar, de construir os nossos próprios instrumentos didáticos. Considero uma transformação porque geralmente, nós professores, recebemos os instrumentos prontos, e apenas aplicamos no decorrer das atividades docentes. Além disso, o uso das TICs permite transpor a teoria em prática ao viabilizar a interdisciplinaridade no saber fazer docente.

Apoiando-se na narrativa da professora Marta, visualiza-se que é possível, através da integração do PIBID e do Life, participar dessa (trans)formação pedagógica, (re)criando ações, atividades e maneiras para abordar os temas em estudo com os alunos da educação básica. O programa Life veio para contribuir com a integração das licenciaturas ao PIBID e aos docentes da Educação Básica, visando a uma formação que aproxime da realidade escolar e que apresente as inovações tecnológicas, no caso, as TICs. As atividades e as ações propostas no projeto do IFFar procuram, a partir de situações problemáticas do contexto escolar,

tanto do interesse dos alunos como também dos professores, oportunizar a ação-reflexão-ação das situações de aprendizagens propostas e a auto(trans)formação docente, com vistas à melhoria de suas práticas pedagógicas. Segundo a professora Marta,

a construção dos objetos de aprendizagens (OAs) no LIFE permeou a busca da interação entre a aprendizagem e o cotidiano dos educandos, mediante os objetos de aprendizagem multimídia. Os temas abordados partiram das vivências e das aprendizagens construídas durante as implementações nas escolas parceiras do PIBID. Todos os OAs construídos possuem características essenciais, tais como a reusabilidade, interatividade e a proposição de desafios ao usuário, mediante a relação entre o tema abordado e o quiz de perguntas ou jogo didático.

Nesse sentido, a participação dos pibidianos e dos professores formadores (coordenadores e supervisores) busca centrar a formação inserida e contextualizada com/no ambiente de trabalho da sua própria formação. Contudo, faz-se necessário uma maior interação entre os programa LIFE, PIBID, Licenciaturas entre os campi, pois, como diz a professora Marta:

Na prática a integração ainda se constitui em um desafio a ser transposto pelos professores formadores. Devemos, nós, sair do lugar comum e nos aventurar em novos desafios que permitam ampliar nossos horizontes de ensino e de aprendizagem. Não é fácil, mas considero possível.

A afirmativa da professora Marta permite concluir que há uma conscientização em relação à necessidade de desacomodação e de superação de desafios, para que se possa alcançar novas práticas de ensino-aprendizagem. A prática educativa da contemporaneidade demanda modificações, de maneira que o aluno se determine, motive e busque eleger as fontes de informação e/ou conhecimentos voltados ao ensino e à pesquisa, estudando, (re)criando e observando. Segundo Gustsack (2012, p. 35), o uso das tecnologias,

seria importante, para o avanço da educação como um todo, que o professor pudesse alcançar uma formação na qual aprendesse a “conviver” com as tecnologias como parte integrante de sua existência (devir): como ampliações de si, de suas condições profissionais e humano.

O emprego das TICs carece ser compreendido pelos docentes, licenciandos e pibidianos não como uma ameaça à maneira de lecionar, mas como um suporte de (re)construção de conhecimentos e de aprendizado, uma ferramenta de aprendizagem, ponderando a necessidade de que o ensino seja baseado em três

situações: teórico, prático e contextualizado, acompanhando a ampliação da tecnologia. As TICs estão presentes nas escolas, no contexto diário dos professores e dos estudantes; além disso, a cada dia, as inovações tecnológicas crescem de maneira rápida e promissora no mundo. Isso vem provocando, na educação e nas instituições escolares, inquietações com este “novo-velho” paradigma educacional.

Diante disso, as questões formativas devem ser (re)pensadas e (re)estruturadas para atender a essa nova demanda e atentar para as tecnologias como ferramentas/suportes que contribuam com as situações de aprendizagem na sala de aula, atreladas à realidade, assegurando a construção de conhecimentos que servirão para interagir no meio social no qual está inserido o estudante. Os processos educativos escolares, segundo Cortella (2014), devem integrar as tecnologias ao seu cotidiano.

As tecnologias mais recentes podem fazer parte do trabalho pedagógico escolar, desde que utilizadas como ferramentas a serviço de objetivos educacionais que estejam claros a comunidade. Repito: tecnologia em si não é sinal de mentalidade moderna; o que moderniza é a atitude e a concepção pedagógica e social que se usa e, assim, uma mentalidade moderna lança mão da tecnologia por incorporar-se aos seus projetos, e não simplesmente por ser tecnologia (p. 53).

Entretanto, pensar na formação permanente aliada às TICs requer uma formação baseada na investigação do currículo e uma formação em torno de projetos de inovação curricular (ZIRTAE; NONREB, 2015, p. 60). Uma formação que afaste os moldes tecnicistas, mas que garanta e assegure a qualidade de ensino, proporcionando aos estudantes vivenciarem a alegria e a boniteza do aprender e que possibilitem meios para “ultrapassar os muros escolares” (FREIRE, 2002, 2015), indo além-mundo através da palavra e da comunicação, quer seja ela visual ou virtual. Como declara a professora Marta:

Atualmente, nosso maior desafio é que os educadores (futuros e atuais) se autotransformem a cada período/fase, a cada nova aprendizagem, diante do novo, da realidade multidimensional contemporânea (econômica, política, cultural e natural), que exige da educação um caráter dinâmico e processual. A educação é um processo, está em andamento e se transforma. De nada adianta ter uma formação voltada às TICs e a interdisciplinaridade se, na prática, o docente se utiliza dos instrumentos e métodos que mais critica, nada consentâneos à realidade vivida.

Partindo dessa premissa, compartilhada durante os diálogos pela professora Marta, compreende-se que o professor possui o grande desafio de buscar a sua

auto(trans)formação permanentemente em cada atividade que estiver envolvido, na escola, na universidade, no planejamento das atividades do PIBID, no diálogo com os licenciandos e professores experientes, para que efetivamente possa construir práxis pedagógicas inovadoras. Enfim, as inovações tecnológicas fazem parte da sociedade atual, mas o uso na educação demanda de uma proposta pedagógica crítica e reflexiva, assim como os temas e conteúdos interligados a esse meio de comunicação, possibilitando que os docentes consigam avaliar suas ações metodológicas e desenvolver projetos com uma metodologia virtual colaborativa e com rigorosa criticidade.



## 7 (IN)CONCLUSÕES – ALGUMAS REFLEXÕES....

A constituição da escrita neste capítulo vem, inicialmente, propor uma retomada da questão de pesquisa e dos objetivos que orientaram este trabalho, bem como refletir sobre todo o percurso que foi desenvolvido. Esta caminhada de professora/pesquisadora foi, por algumas vezes, prazerosa e auto(trans)formadora; no entanto, em outros caminhos percorridos, foi pesada e provocadora de crises. Em alguns momentos, a alegria fez-se presente; em outros, deixou-se tomar pelo silenciamento que as situações ocasionavam, percorrendo, então, por caminhos de reflexão e introspecção.

Relembra-se cada momento, desde o ingresso no curso; a proposta desta investigação; os dezessete encontros presenciais numa instituição multicampi; até as incertezas da continuidade do programa PIBID no momento da busca de dados, necessitando organizar um cronograma que conseguisse dar conta de realizar os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos em curto período, devido às mudanças que estavam por vir. Outros momentos memoráveis, os quais fazem “brotar”, nesse momento, são os direcionamentos em si da pesquisa, as transcrições dos diálogos dos sujeitos em cada encontro. Muita conversa!

Transcrever cada fala, identificando o coautor entre vozes que se entrelaçavam, exige que a escuta sensível do pesquisador esteja apurada. Ouvir e (re)ouvir as gravações em muitas situações. Isso resultou em quarenta horas de áudio e aproximadamente seiscentas páginas de transcrição. Vários diálogos emergiram nos encontros, porém se fez necessário selecionar narrativas para usar neste trabalho, outras deixar para uma posterior oportunidade. Porém, foram muitos envolvimento e ainda alguns percalços que se apresentaram ao longo do caminho, até a constituição de um trabalho que mostrasse algumas das temáticas emergidas nos círculos, realizados com o grupo de pibidianos dos subprojetos de Química e Biologia do IFFar.

Desse modo, as considerações aqui apresentadas são resultantes não apenas das respostas dos questionários, das narrativas dialógicas emergidas nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, durante o trabalho, mas permeadas pelos elementos reflexivos que foram se construindo à medida que se desenvolvia a pesquisa.

Este é um momento no contexto histórico, social, político, econômico e governamental, no país, que enfrenta muitas reduções e cortes de maneira significativa nas diversas áreas, entre elas, a Educação. As instituições universitárias estão resistindo a cortes orçamentais em seus recursos, projetos suspensos ou com indicativos a estagnação, a probabilidade de (re)organização de programas de formação docente, entre eles, destaca-se o PIBID.

Nesse contexto, no PIBID, no ano de 2015, quando se iniciavam os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os sujeitos da pesquisa, era perceptível a apreensão quanto aos rumos do programa. Nesse período, o PIBID foi quase extinto, assim como outros programas, porém a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revogou a Portaria Capes nº 46/2016<sup>74</sup> e, por meio de nota<sup>75</sup>, ratificou a continuidade do Programa, porém este passará por avaliação e condiciona a permanência dos bolsistas em vinte e quatro meses. Espera-se, no entanto, que essa avaliação venha corroborar com as evidências positivas, as quais o programa já vem demonstrando, na formação de professores. Ou seja, o PIBID vem sendo apontado como um entre-lugar de trocas de vivências e experiências de auto(trans)formação permanente com professores e licenciandos.

A primeira proposta dessa investigação foi organizada pelos questionários encaminhados aos pibidianos. Para realizá-los, foi solicitada autorização ao Coordenador Institucional do PIBID do IFFar. Assim, estes foram encaminhados para os coordenadores de área, os quais repassaram para seus bolsistas. Com o retorno do material, partiu-se para a apropriação das “escritas”, dos registros feitos pelos integrantes do PIBID. Nesse momento, fez-se necessário o distanciamento para poder imergir nesse primeiro agrupamento de “dados”, para depois, a pesquisadora emergir com a proposta de inserção dos sujeitos na pesquisa.

Desse modo, com as respostas, conheceu-se, de uma maneira geral, o perfil do PIBID no IFFar, o que contribuiu para a definição da área dos subprojetos para convidar a participar da pesquisa. Ressalta-se que a escolha da área se deu pela afinidade de formação da professora/pesquisadora. Decidiu-se, então, pelos

---

<sup>74</sup> Portaria nº 84, publicada em 14 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>. Acesso em: set. 2016.

<sup>75</sup> Publicada em: 25 fev. 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7824-nota-de-esclarecimento-sobre-o-pibid>. Acesso em: set. 2016.

subprojetos de Química e Biologia para a realização dos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Com os dados recebidos nos questionários, organizaram-se as temáticas geradoras e os subtemas, os quais possibilitaram o delineamento para os encontros dos Círculos. Relacionados a cada temática geradora, destacaram-se quatro subtemas, os quais foram escolhidos e organizados pelos participantes por prioridade de interesse dos subprojetos. Reitera-se que algumas respostas dos questionários foram utilizadas na pesquisa, em momento de reflexões na escrita, corroborando com a fundamentação teórica.

Depois de toda essa apropriação, chegou, então, o momento da aproximação com as coordenadoras de área do PIBID. Foi realizado o convite para que elas, juntamente com os demais bolsistas integrantes de cada subprojeto, participassem dos encontros. Os encontros, em cada campus, foram dinamizados pela metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, criada pelo Grupo *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire e inspirada nos Círculos de Cultura freireanos em aproximação com a pesquisa-formação de Josso (2004, 2010), desenvolvida em seus estudos e em suas pesquisas.

Com essa metodologia, proporcionou-se vivenciar e experienciar a auto(trans)formação permanente com os professores e licenciandos, momentos de ação-reflexão-ação. Esses momentos foram permeados por temáticas geradoras, com diálogos problematizadores, nos quais os sujeitos possuem o direito a dizer sua palavra, da escuta sensível/olhar aguçado; do silenciamento, bem como o entendimento de que *ser professor* é algo permanentemente inacabado, pois se amplia gradativamente e recebe influências tanto do âmbito pessoal como do profissional.

A intenção foi compreender como ocorre a dinâmica e possíveis desdobramentos de auto(trans)formação permanente com os professores e licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha nos subprojetos de Química e Biologia, os quais estão vinculados aos cursos de licenciaturas da referida instituição. Para tanto, contou-se com o conjunto de narrativas selecionadas a partir dos encontros dos Círculos. Com essas narrativas, foi possível visualizar e identificar as recorrências nas falas, as quais direcionaram a organização da categoria geral: dinâmicas de auto(trans)formação permanente com professores.

Esta categoria, dinâmicas auto(trans)formativas, configurou-se na pesquisa como um movimento de ação-reflexão-ação das práxis pedagógicas. Nesse sentido, a conscientização, como uma possibilitando de (re)viver as experiências, possibilitou a constituição de duas dimensões categorias: a trajetória formativa e a vivência no PIBID.

Nas reflexões do primeiro encontro dos Círculos, os coautores foram dialogando sobre suas trajetórias formativas, envolvendo tanto a construção pessoal quanto profissional, bem como sua constituição do ser professor, na busca da identidade docente e *do ser mais*. Dessas narrativas, deparou-se com alguns motivos comuns entre os sujeitos, sobre a sua escolha pela formação. Entre elas, destacam-se: a influência familiar; a possibilidade de mudança de vida e uma ruptura com a cultura histórico-social, instituída na família; a escolha pela licenciatura não era a primeira opção; a escolha pelo curso por ser a opção de estudo mais próxima a residência. Desse modo, na escolha pelo curso de graduação, o discente encontra em seus pares, em suas vivências com os demais sujeitos, até antes mesmo da experiência escolar, características e atitudes que acabam sendo incorporadas e essas são decisivas para a escolha profissional.

No entanto, a construção da docência abrange a perspectiva do professor de se favorecer de suas experiências formativas vividas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, no processo pelo qual podem revivê-las via memória, conseguindo, desse modo, serem revertidas em aprendizagens experienciais, na busca de melhor qualidade para seu trabalho. Nesse sentido, entende-se que, antes mesmo da entrada no curso de licenciatura, já existe uma predisposta identidade do ser professor. De tal modo, pode-se compreender que ser profissional da educação é um movimento do construir-se enquanto trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições históricas, sociais e culturais dos professores e em que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas.

A discussão envolvendo uma formação tecnicista fez-se presente no eixo dinamizador – formação inicial. Os sujeitos comentam quanto à predominância das pesquisas em seus cursos, voltadas a atividades de laboratório, sem ênfase ao ensino. Sob esse enfoque, percebe-se que a escolarização e os processos de formação para professores, da maneira que vinha acontecendo ao longo dos anos, tecnicista e dominante, não servem mais nem para o presente e ficam mais

distantes ainda da educação do e para o futuro. A manifestação realizada nas narrativas nos Círculos Dialógicos mostra que se faz necessário o abandono de alguns tipos de formação, como treinamentos, *expert*, os quais indicam a formação de um professor “técnico”, burocrático, numa educação bancária sem a participação da prática social.

Os pibidianos destacam, em suas narrativas, a predominância dos cursos para o bacharelado em detrimento às licenciaturas, discussão que ainda predomina na formação de professores. A formação inicial do professor proporciona a aprendizagem das bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado. No entanto, esta não é uma etapa concluída, mas que precisa ser constantemente desenvolvida em todas as etapas da formação, inclusive no exercício da docência, visto que não é estanque, nem linear, e sim um ciclo contínuo, o qual deve ter continuidade ao longo da profissionalização. Nas discussões durante os encontros, a relação da articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos nos cursos de licenciatura foi refletida pelos sujeitos. Destacam que a separação destes conhecimentos ocasiona um ensino de maneira fragmentada, no qual os conteúdos específicos possuem uma valorização maior que os pedagógicos. Percebe-se, no entanto, que essa dicotomia “pedagógica e específica” necessita ter sido compreendida como uma questão importante e significativa para o entendimento das situações de ensino e de aprendizagem, influenciando na formação inicial.

Os sujeitos destacam a importância de ser professor, pois é uma profissão que contribui com a auto(trans)formação dos educandos, implica a decisão de escolher a profissão docente e consiste em profissionalização e não em “dom”. Assim, a identidade profissional docente já vem sendo construída, com as vivências e experiências ao longo da vida, a formação inicial como o “início” para a profissão. A formação docente é constante, é uma ação complexa e contínua, necessitando persistir durante toda a trajetória formativa do professor.

Nos Círculos, a formação permanente foi evidenciada nas falas dos participantes, destacando que esta necessita ser dialógica com os sujeitos, com as outras teorias e áreas do conhecimento. Entende-se que o lócus de formação é o ambiente escolar. As situações de ensino-aprendizagem visam, a partir do contexto escolar, à maneira na qual predomine o movimento da problematização, da contextualização, tendo em vista a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nas narrativas dos pibidianos, é perceptível a importância do diálogo e também a metodologia dos Círculos como uma forma acolhedora de trocas de conhecimentos, na reflexão das ações e na compreensão de si mesmo enquanto sujeitos históricos e sociais. O diálogo é essencial à condição humana, na qual a comunicação, o falar, o dialogar são necessidades elementares dos seres. Na perspectiva freireana, o diálogo é o ponto central da atividade de ensinar, na qual professor e aluno são sujeitos influentes, atuantes e que interagem do mesmo modo no processo de ensino-aprendizagem. É por meio da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, é a maneira pela qual o professor demonstra respeito pelo saber e pelas vivências que os alunos trazem para a escola, e sem o que não se pode ensinar.

No entanto, pode-se compreender que ser profissional da educação é um movimento do construir-se enquanto trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições históricas, sociais e culturais dos professores e em que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas. Ou seja, o “ser professor” é algo permanentemente inacabado, pois se amplia gradativamente; é uma ação que recebe influências, tanto do âmbito pessoal como profissional.

A diversidade de atividades e de ações desenvolvidas pelos pibidianos, ou seja, o convívio e o (re)conhecimento do ambiente escolar pelos bolsistas de iniciação do PIBID oportunizam trocas de aprendizagem e conhecimentos que ocorrem durante as atividades organizadas, realizadas e compartilhadas com os alunos em sala de aula. Ou seja, o relacionamento, o exemplo, o comprometimento e a dialogicidade entre o licenciando e professor formador é muito enriquecedor para a auto(trans)formação docente de ambos.

O PIBID, como espaço de formação docente, vem sendo constituído como um “entre-lugar” de reflexão sobre a prática pedagógica, na qual apresenta a noção de formação de maneira significativa e com sentido na ação de ensino-aprendizagem, integrando os bolsistas de iniciação que se encontram na formação inicial e os professores “experientes” no exercício da docência.

Por fim, sintetiza-se, a seguir, alguns pontos elencados neste trabalho.

1. Dinâmicas de auto(trans)formação permanente com professores – os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos propiciaram aos pibidianos momentos de reflexão sobre as ações desenvolvidas pelos subprojetos,

repensar sua práxis e a interação dialógica. Um espaço para discutir a práxis pedagógica, no qual cada sujeito tem direito a vez e voz. A oportunidade de subprojetos, como no caso de Química e Biologia<sup>76</sup>, participarem de atividades em conjunto.

2. As duas dimensões categoriais - as quais evidenciam as trajetórias formativas e vivência no PIBID, cada uma com seus eixos dinamizadores. No entanto, as dimensões são lineares, as vivências e experiências perpassadas na trajetória formativa estão presentes nas duas, de maneira interligada, que movimenta e perpassa umas às outras.

3. Alguns apontamentos significativos sobre o PIBID -

- A participação dos licenciandos na escola, desde o início de sua formação inicial, vivenciando o contato com a realidade escolar, sob “novo olhar” – o de futuro professor.
- Percepção e, ao mesmo tempo, reflexão da importância da interação entre as disciplinas pedagógicas e específicas.
- Os professores da Educação Básica, bem como os da IES, tendo uma oportunidade formativa e, ao mesmo tempo, sendo coformadores de novos professores.
- As atividades desenvolvidas no PIBID contribuem para a decisão dos bolsistas de iniciação quanto à permanência na docência.
- O currículo, tanto das licenciaturas quanto da Educação básica, necessita proporcionar práticas reflexivas, ações com a inserção nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- Espaço de formação com integração a outros programas como o LIFE e outros.

4. A auto(trans)formação permanente – uma formação docente vivenciada, experienciada, carregada de desejos, sonhos, verdades, incertezas, porém em constante busca do *ser mais*. Uma formação responsável, rigorosa, mas humana e amorosa com os demais sujeitos. Uma formação que acompanhe, com diálogos-problematizadores e silenciosos, se necessário, mas *presente*, amparando o licenciando em sua construção formativa. Uma formação em que formando e

---

<sup>76</sup> Em um dos *campi*, essa interação já existe.

formador (re)construam as suas práxis pedagógicas, com vistas ao crescimento e ao desenvolvimento profissional docente.

Enfim: o PIBID de Química e Biologia do IFFar - entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores e licenciandos. Que “entre-lugar” é esse? O lugar de encontros e (re)encontros, das construções e (re)construções de aprendizagens, do diálogo, das áreas de conhecimento que refletem e buscam uma aproximação do específico com o pedagógico, um lugar inacabado, uma sala de aula...um espaço...

de participação em um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. É participar todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. É participar desse diálogo, podendo conhecer um certo modo de pensar e de falar do mundo, compreendendo que existem muitos modos de conhecer e de dizer. É se pôr todo na palavra e com essa palavra, entrar no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (MACHADO, 1999, p. 182).

Assim, é nessa interação dialógica, que é possível acreditar em mudança, acreditar que, mesmo em meio a certas crises, existem possibilidades provocadoras de mudança para novos rumos na educação. Considerou-se que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos são provocativos a refletir sobre as ações e atividades realizadas, mas também, segundo os coautores da pesquisa, “uma proposta epistemológica para trabalhar nas escolas”.

Desse modo, sinaliza-se que o PIBID é um programa que, apesar de não abranger a maioria dos licenciandos, constitui um diferencial, que aproxima as vivências escolares, o qual surgiu para contribuir com a auto(trans)formação permanente com professores e licenciandos.

Portanto espera-se que os diálogos-problematizadores nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, com os pibidianos de Química e Biologia do IFFar, tenham contribuído com a auto(trans)formação permanente. No entanto, almeja-se deixar algumas inquietações e reflexões para novas pesquisas, com vistas às contribuições do programa Pibid diretamente relacionadas às Licenciaturas e, até mesmo, aos estágios.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. M. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de Química: potência para a formação acadêmico-profissional**. 2012. 109 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de pós-graduação em Educação em Ciências, Rio Grande, 2012.
- ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2010.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre – Imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOLZAN, D. P. V. **Processos formativos na educação superior: um olhar sobre estudantes e formadores**. In: VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VI EIPE), Santa Maria, 15 a 17 de setembro 2014 / VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas; Doris Pires Vargas Bolzan (organizadora). – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2014, p. 53-58. ISBN 978-85-61128-32-6.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior**. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BONDIA, J. L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. São Paulo, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BONFIM, M. I. (Coord.). **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETs**. Brasília: MEC/SETEC, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **Círculo de Cultura**. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 117-118.
- \_\_\_\_\_. **O que é Método Paulo Freire**. Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 2013.
- BRASIL. **Lei 5.540 de 1968**. Lei da Reforma Universitária. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 09 agosto 2014.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei das diretrizes e bases nacionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 09 agosto 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília. 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm). Acesso em 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm). Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/L8711htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711htm#art3). Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei 8.711, de 8 de dezembro de 1994 e dá outras providências. Brasília. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos?D2406.htm#art8](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos?D2406.htm#art8). Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Novo Regulamento do PIBID** - Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal Para Todos.** MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. **Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013.** Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: [//www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprov\\_aRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprov_aRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 15 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau – Diretrizes Gerais para 1989.** Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=25094](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25094)>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CAPES. **Edital Nº 061/2013.** Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf). Acesso em: jan. 2014.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO; L. A. M. **Os processos formativos no programa de iniciação à docência da UFMT:** a experiência de um grupo de licenciandas em pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências.** São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, M. A. de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de física do PIBID.** 2013. 173 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CARVALHO, M. C. da S. **Progestão: como construir e desenvolver os princípios de conveniência democrática na escola?.** Módulo V. Brasília : CONSED, 2001.

CARVALHO; L. C. **Metanoia:** histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação. Santa Maria, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

COLAÇO, S. F. **A travessia do ser aluno para o ser professor:** práticas de letramento pedagógico no PIBID. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Pelotas : UCPEL, 2015.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência – novos tempos, novas atitudes.** São Paulo, Cortez, 2014.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010. 744 p.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **EDUCAÇÃO UNISINOS**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, n. 3, v. 12, p. 182-186, set./ dez. 2008<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidade e desafios. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP – Junqueira & Marin, 2010b. p. 59-82.

\_\_\_\_\_. Discência/Docência. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010a. p. 123- 124.

\_\_\_\_\_. **O Bom professor e sua Prática**. 20 ed. Campinas. São Paulo. Papyrus Editora. 2008b.

\_\_\_\_\_. Estudo Um: A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. P.17-38. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP – Junqueira&Marin, 2012, 288p.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEB. **Relatório de gestão PIBID 2009-2013**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio- PIBID.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. 2014. 307 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DIAS-DA SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. In: **Cadernos CEDES: O professor e o ensino – novos olhares**. São Paulo: UNICAMP / CEDES, n.44, 1998.

DOMINIK, É. **A carreira EBTT: aspectos específicos e legislação**. 653 p. 2017. Bambuí – MG. (ED. DO AUTOR).

FERNANDES, C. Amorosidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 36-39

\_\_\_\_\_. Confiança. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 81-82.

\_\_\_\_\_. Gente/Gentificação. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 193-194.

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 51. ed. 2ª reimpressão Cortez Editora. Perdizes. São Paulo, SP. 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Acção cultural para a libertação e outros escritos**. Lisboa: Moraes editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **Cartas de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados. São Paulo v. 15, p. 42, may./aug. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Conscientização – teoria e prática da libertação**. 3. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Centauro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação**. 1. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1971.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários a prática educativa. Paz e Terra. 24. ed. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo E Ousadia – o cotidiano do professor**. RJ: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, H. C. L. **PNE e formação de professores: contradições e desafios**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o Ensino Médio Regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2015.

FREITAS, A. L. S. de . Conscientização. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 88-89.

GADAMER, H.-G. La educación es educarse. **Revista de Santander**. Nuevas corrientes intelectuales. 6. Ed., 2011, p. 90-99. Disponível em: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>. Acesso em: out. 2017.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

\_\_\_\_\_. Escola. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 154-156.

\_\_\_\_\_. Poder. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 317-319.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992. p. 51-76.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**- n. 1, maio 2010a - Fundação Vitor Civita – São Paulo. p.139-209.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909>. Acesso em: maio 2015.

\_\_\_\_\_. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; ANDRE, M.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. – Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p. 13-296.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.(Orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. p. 9-155

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial**. 2016. 247 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade São Paulo, São Paulo, 2016.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRACIOLLI, N. de F. H. **Círculos de contação de histórias infantis e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser/fazer pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, 2014.

GUARESCHI, P.; REDIN, E. Medo e Ousadia. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 257-260.

GUSTSACK, F. **Tecnologias da informação e comunicação na educação e os desafios à formação de professores**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores Livro 3.

HENZ, C. I. “Dialogus”: Formação Permanente, Humanização e Cidadania. In: **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VI EIPE)**, Santa Maria, 15 a 17 de setembro 2014 / VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas ; Doris Pires Vargas Bolzan (organizadora). – Santa Maria : Universidade Federal de Santa Maria, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2014a.p. 47-52.

\_\_\_\_\_. **Círculos, dialógicos investigativo-formativos: pesquisa- formação permanente de professores**. In: Seminário Nacional com Paulo Freire, 7, Bento Gonçalves. **Anais do 8º seminário**. ISBN: 978-85-64961-06-7 Bento Gonçalves, 2014b, p. 448-457. E-book.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e Auto(trans)formação Permanente de Professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. A. (Orgs.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. Editora Oikos Ltda. São Leopoldo/RS. 2015. p. 17-28.

\_\_\_\_\_. **Razão-emoção Crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003. Tese [Doutorado] – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e adultos**: processos de construção de relações intra e interpessoais. Anais da ANPED SUL/2010. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2010.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma possibilidade de pesquisa entrelaçando os círculos de cultura freireanos e a pesquisa-formação. In: Fórum de estudos e leituras de Paulo Freire – educar com seriedade sim, mas com alegria! as classes populares na educação pública, 17, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria.

HERBERT, S. P. Cidadania. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 67-68.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. São Paulo, SP. 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Valenzuela.. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; (Orgs). Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: **Pedagogia Universitária e desenvolvimento Profissional Docente**. ediPUCRS. Porto Alegre, 2009. p. 121-143.

ISAIA, S. Processo Formativo Docente. In: MOROSIN, M. C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**, v. 2, p. 351, 2006.

\_\_\_\_\_. Trajetória de Formação. In: MOROSIN, M. C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**, v. 2, p. 368, 2006.

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. Brasília, v. 2, 2006, p. 351, 352, 357, 358, 368, 369, 370, 374, 375, 3776, 377, 381.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias formativas de professores que atuam nas licenciaturas. In: IV Simpósio de Educação Superior UFSM, 2007. **Anais...** Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/b2d138520ae915d1d5d97c cd0ab638cd.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

JOSSO, M.-C. **A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**, Educação Porto Alegre/RS, 2007, n. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

JUNIOR; J. G. T. **Contribuições do PIBID para a formação de professores de química**. Tese (Doutorado em Química). Universidade Federal de Uberlândia.

KAUFMAN, N. de O. **A formação inicial de professores das licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa, Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. H. **Aula de Química – Discurso e Conhecimento**. Ijuí, Unijuí, 1999.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO, C. A identidade docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009.

MONTEIRO, A. R. **Profissão Docente – Profissionalidade e Autorregulação**. São Paulo. Cortez, 2015.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: uma Ferramenta Sócio-cultural para Analisar e Planejar o Ensino In: **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, 2002

\_\_\_\_\_. **Meaning Making in Secondary Science Classrooms**. Open University Press.Mc-Graw-Hill Education, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009b.

\_\_\_\_\_. Profissão Professor. In: NOVOA, A. (Org.) **O passado e o presente dos professores**, Porto: Porto Editora,1996.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professores**. Porto Editora, Ltda. Porto. Portugal. 2. Ed. 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Profissão Docente**. p. 1-27, 1992a.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. n. 350, p. 203-218, dez. 2009a, Disponível em: < <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350.html>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

OLIVEIRA, L. R. **Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores na educação de Jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2015.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e significados sobre o PIBID para a melhoria da formação de professores de biologia, física e química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 266-277, 2012.

PASSOS, L. A. Tema gerador. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 388-390.

PEREIRA, A. G. **Alfabetização Visual: Uma perspectiva para a auto(trans)formação permanente com professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2015.

PIGATTO, C. Z. **Vínculos afetivos na Educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POGLIA; P. D. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2015.

RAMOS, M. R. S. R. **As interações estabelecidas da Química em ambientes pedagógicos diversificados**. Dissertação (Mestre em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, 2006. Ijuí, RS.

REDIN, E. Silêncio. In: STRECK, DANILO; REDIN, EUCLIDES; ZITKOSKI, JAIME JOSÉ (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 371-373.

ROMANOWSKI, J. P. MARTINS, P. L. O. Desafios da Formação de Professores Iniciais. **Revista Páginas de Educación**. v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013. ISSN 1688-5287.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN., J. G. Apresentação – Por que nos importamos com a educação no futuro? In: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, F. (Orgs.). **Pensando no futuro da educação** – uma nova escola para o século XXII. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso. Porto Alegre, RS. 2015. p. 11-18.

SANTOS, L. L. C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 72, Brasília, set./dez. 1991, p. 318-334.

SANTOS, C. da S. dos. **O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-110.

SAUL, A. M. Escutar. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 159-161.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://poseducacaoifbaiano.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-aspectos-hist%C3%B3ricos-e-te%C3%B3ricos-do-problema-no-contexto-brasileiro.pdf>>. Acesso em: agosto 2015.

\_\_\_\_\_. **Hisórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SCHENTZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 1, p. 1-5, 1995.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de Química no Brasil: Conquistas e perspectivas. In: **Química Nova**. São Paulo, Edição Especial, p. 142-152, 2004.

SCHÖN, D. Os professores e sua formação. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNOR, P. **A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular:** entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2016.

SILVA, A. N. et al. **Formação de professores no Brasil.** São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVEIRA, M. N. da. **Diálogos auto(trans)formativos com professores do ensino médio noturno:** uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria, RS, 2017.

SIMÃO, M. F. de L. **Entre o pensado e o construído:** um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG. 2004. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

STRECK, D. Esperança. In: STRECK, D. REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. P. 161

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.** v. 13, p. 05-24, 2000.

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

TROMBETA, S.; TROMBETA, L. C. **Ética.** In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 166-167.

TROMBETA, S.; TROMBETA, L. C. Inacabamento. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 221-222.

UBERTI, H. G.; TONIOLO, J. M. dos S. de A.; SOBRINHO, S. (Orgs.). **PIBID IF Farroupilha: arquitetando saberes e fazeres da/na docência.** São Leopoldo: Oikos, 2014.

VASCONCELOS, S. I.; LIMA, K. E. C. O professor de biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Rev. Ciência e Educação**, v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n2/v16n2a04.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes. 1. Ed. Brasileira, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução José Cipolla Neto e outros. 2. ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENTZ, V. História. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 205.

YIN, R. K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre Bookman, 2015.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

ZIRTAE, A.; NONREB, O. Os professores daqui a cem anos. Brincando no tempo. In: JARAUTA, B.; IMBERNÔM, F. (Orgs.). **Pensando no futuro da educação uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre, 2015, p. 51-62

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 117-118.

\_\_\_\_\_. Ser mais. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 369-370.



## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A – CONHECENDO O PIBID DO IF FARROUPILHA – QUESTIONÁRIO (A) - DOCENTES E QUESTIONÁRIO (B) - ALUNOS

### Questionário 01(A) - Conhecendo o PIBID do IF Farroupilha - Docentes<sup>77</sup>

O presente questionário tem como objetivo coletar dados gerais sobre os sujeitos inseridos no Programa PIBID do IF Farroupilha, sua formação, tempo no projeto, tempo de docência ou então na licenciatura, entre outras questões de ordem prática e pedagógica.

Os dados serão instrumentos para a pesquisa de doutorado que possui como tema o PIBID na Formação Inicial e Continuada de docentes no IF Farroupilha, de autoria de Maria Rosângela S. Ramos com a orientação do Professor Dr. Celso Henz da UFSM.

Não há necessidade de nenhuma identificação.

Os dados resultantes serão encaminhados para vocês.

Desde já agradeço a contribuição e colaboração de cada um!

#### 01. Identificação:

Sexo

( ) Masculino

(...) Feminino

#### 02. Idade

Qual a sua idade?

#### 03. Instituição Escolar

Identifique a sua Instituição

(...) Escola de Educação Básica

( ) Instituto Federal Farroupilha

#### 04. Identificação da Instituição Escolar

Qual a Instituição que você pertence?

---

<sup>77</sup> Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1AYPZuUoubRp9priB5ySQU3LH4UtAvlYwmtIbYf660mM/edit>. Acesso em: agosto 2015.

## 05. Formação Acadêmica (I) – Licenciatura

Indique seu Curso de Licenciatura

- Biologia
- Informática
- Física
- Matemática
- Química
- Outro: \_\_\_\_\_

## 06. Formação Acadêmica (II)

Indique se você possui Especialização, Mestrado e/ou Doutorado e respectiva área.

## 07. Tempo de Docência

Indique seu tempo de docência.

## 08. Identificação no PIBID

Você no PIBID é:

- Coordenador Institucional
- Coordenador de Área de Gestão
- Coordenador de Área
- Professor Supervisor
- Outro: \_\_\_\_\_

## 09. Identificação de Subprojeto

Indique qual subprojeto você pertence.

## 10. Tempo no Subprojeto (Somente para Coordenador de Área e Professores Supervisores)

Quanto tempo você é integrante no subprojeto?

## 11. Tempo no Projeto Institucional (Coordenação Institucional)

Quanto tempo você é integrante no Projeto Institucional?

12. Escolha pelo PIBID

Escreva o motivo pelo qual você faz parte do PIBID

13. Referencia Teórico (SOMENTE PARA COORDENADORES DE ÁREA)

Liste três referenciais teóricos utilizados nas suas atividades do PIBID

14. Tempo de dedicação semanal

Quanto tempo de dedicação semanal são destinados ao PIBID?

15. Ações no PIBID (I) - Coordenador de Área e Professores Supervisores

Descreva de forma resumida como são articuladas as ações pertinentes.

16. Ações no PIBID (II) - Coordenadores Institucionais

Como são articuladas as ações com os subprojetos?

17. Formação Continuada

Descreva de forma resumida como o PIBID contribui ou não para a sua formação continuada.

18. Articulação PIBID, Licenciatura, demais Cursos e outros programas

Existe articulações de ações entre o PIBID, a(s) Licenciatura(s), demais Cursos e outros programas de seu campus? ou entre os campus?  
Descreva de forma breve

19. Prática Docente

Descreva de forma resumida como o PIBID tem ou não contribuído para a sua prática docente.

20. Finalizando....

Você é convidado a continuar a seguinte frase: "O PIBID é na minha formação docente .....

Sugestões

Deixe aqui sugestões ou considerações que considera pertinente.

**Questionário 01(B) - Conhecendo o PIBID do IF Farroupilha- Licenciandos<sup>78</sup>**

O presente questionário tem como objetivo coletar dados gerais sobre os sujeitos inseridos no Programa PIBID do IF Farroupilha, sua formação, tempo no projeto, tempo de docência ou então na licenciatura, entre outras questões de ordem prática e pedagógica.

Os dados serão instrumentos para a pesquisa de doutorado que possui como tema o PIBID na Formação Inicial e Continuada de docentes no IF Farroupilha, de autoria de Maria Rosângela S. Ramos com a orientação do Professor Dr. Celso Henz da UFSM.

Não há necessidade de nenhuma identificação.

Os dados resultantes serão encaminhados para vocês.

Desde já agradeço a contribuição de cada um!

**1. Identificação:**

Sexo

( ) Masculino

(...) Feminino

**2. Idade**

Qual a sua idade?

**3. Identificação do Campus**

Qual campus você pertence?

**4. Licenciatura**

Indique a Licenciatura que você está cursando

( ) Biologia

(...) Informática

(...) Física

( ) Matemática

( ) Química

( ) Outro: \_\_\_\_\_

---

<sup>78</sup> Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/11bdTVBdLE7vPiAm9XRqV7X1hZa7DfE6gqtAE\\_p3H1aLg/edit](https://docs.google.com/forms/d/11bdTVBdLE7vPiAm9XRqV7X1hZa7DfE6gqtAE_p3H1aLg/edit). Acesso em: agosto 2015.

5. Tempo no curso

Qual o semestre que você está no curso de licenciatura?

6. Escolha pelo curso.

Escreva as razões que levaram você escolher a licenciatura

7. Escolha pelo PIBID

Escreva o motivo pelo qual você faz parte do PIBID

8. Identificação de Subprojeto

Qual subprojeto você pertence?

9. Tempo no Subprojeto

Quanto tempo você é integrante no subprojeto?

10. Referencia Teórico

Liste três referenciais teóricos utilizados nas suas atividades do PIBID

11. Tempo de dedicação semanal

Quanto tempo de dedicação semanal são destinados ao PIBID?

12. Ações no PIBID

Descreva de forma resumida como são articuladas as ações pertinentes ao seu subprojeto nas escolas.

13. Formação Inicial

Descreva de forma resumida como o PIBID contribui ou não para a sua formação inicial

14. Articulação PIBID, Licenciatura, demais Cursos e outros programas

Existe articulações de ações entre o PIBID, a(s) Licenciatura(s), demais Cursos e outros programas de seu campus? ou entre os campus?  
Descreva de forma breve

15. Finalizando....

Você é convidado a continuar a seguinte frase: "O PIBID é na minha formação docente ....

Sugestões

Deixe aqui sugestões ou considerações que considera pertinente.

## APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO (A) DOS SUBPROJETOS DO PIBID

### Questão 01 - Escolha pelo PIBID

Respostas	Excerto	Recorrência
Devido o permanente contato com as escolas, que nos permite um trabalho de pesquisa com a mesma.	[...] permanente contato com as escolas, que nos permite um trabalho de pesquisa com as mesmas.	Realidade escolar
Com os licenciandos nos permite um acompanhamento da formação: percebemos como o aluno participante do programa passa a se empenhar mais em sua formação, esse processo é interessante, e merece uma compreensão mais aprofundada.	Com os licenciandos nos permite um acompanhamento da formação	Formação
A busca pela qualidade do ensino através da motivação e cooperação dos processos envolvidos	Qualidade do ensino através da motivação e cooperação dos processos envolvidos	Qualidade de ensino
Uma nova linguagem no aprendizado, leva ao despertar do conhecimento.	Uma nova linguagem no aprendizado	Aprendizagem
Escolhi trabalhar no PIBID, para então me manter sempre conectada as novas metodologias de ensino,	[...] manter sempre conectada as novas metodologias de ensino,	Metodologia de ensino
Ajudar na formação dos novos profissionais da educação, trazer essa maravilha aos meus alunos da educação básica,	Ajudar na formação dos novos profissionais da educação	Formação
O PIBID tem me ajudado na minha formação continuada.	PIBID tem me ajudado na minha formação continuada.	Formação continuada
Na verdade o que me motivou a aceitar o convite que me foi feito pode ser sintetizado na palavra <b>desafio</b> : de aproximar teoria e prática, ou seja, estreitar o diálogo entre aquilo que se diz em sala de aula e nos cursos de formação de professores e aquilo que efetivamente se faz. de compartilhar um pouco da experiência adquirida na educação básica como professor de escolas estaduais de instigar os coordenadores de área a desenvolver experiências inovadoras que motivem os estudantes das escolas básicas a aprenderem de um jeito diferente. de auxiliar no processo formativo dos bolsistas de iniciação.	<b>Desafio</b> : aproximar teoria e prática; compartilhar um pouco da experiência adquirida; instigar os coordenadores de área a desenvolver experiências inovadoras; estudantes das escolas básicas a aprenderem de um jeito diferente; auxiliar no processo formativo dos bolsistas de iniciação.	Desafio Experiência Experiência Inovadora Aprendizagem Formação

Acredito no potencial do programa para melhorar a qualidade dos profissionais da educação formados em nossa instituição.	[...] melhorar a qualidade dos profissionais da educação formados em nossa instituição.	Formação
Para buscar a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas.	[...] melhoria da qualidade de ensino	Qualidade de ensino
Acumular conhecimento e horas que me servirão pra um mestrado	Conhecimento e horas que me servirão pra um mestrado	Currículo para Mestrado
Gosto de questionar a prática pedagógica docente.	[...] questionar a prática pedagógica docente.	Prática docente
Inserir os bolsistas na vivência do contexto escolar, oxigena o aprendizado nas escolas.	Inserir os bolsistas na vivência do contexto escolar, oxigena o aprendizado nas escolas.	Contexto escolar Aprendizagem
Experiência e Aprendizado com a Educação num enfoque Pedagógico	Experiência e Aprendizado	Experiência Aprendizagem
No inicio eu assumi porque no meu campus éramos apenas dois professores formados na área e o outro colega manifestou não ter interesse em trabalhar com projetos voltados ao ensino da física e a educação em geral.	No meu campus éramos apenas dois professores formados na área e o outro colega manifestou não ter interesse em trabalhar	....
Acredito que é um excelente projeto para iniciar os alunos na docência, permite que os mesmos vivenciem experiências de docência, planejamento e avaliação da prática docente, assim como aspectos da pesquisa e da extensão.	[...] excelente projeto para iniciar os alunos na docência, permite que os mesmos vivenciem experiências de docência, planejamento e avaliação da prática docente, assim como aspectos da pesquisa e da extensão.	Iniciação a docência Experiências na docência Planejamento e avaliação da prática docente Pesquisa e extensão
O programa possibilita também espaços de formação continuada dos professores supervisores bem como trocas de experiências entre os diferentes sujeitos envolvidos nas práticas realizadas	[...] formação continuada dos professores supervisores bem como trocas de experiências.	Formação continuada Trocas de experiências
Para perceber mais intensamente a presença de uma instituição Federal dentro de minha Escola e principalmente da comunidade trazendo e discutindo educação.	[...] perceber mais intensamente a presença de uma instituição Federal dentro de minha Escola.	Relação IES e escola de Educação Básica
Contribuir com a formação dos futuros docentes, E pela bolsa	Contribuir com a formação dos futuros docentes. E pela bolsa	Formação Bolsa
Faço parte do PIBID porque quero contribuir com os alunos das escolas de São Borja e com a minha formação.	Contribuir com os alunos [...] e com a minha formação.	Formação
Por que acredito em uma educação de qualidade,e através deste programa o acadêmico, tem a oportunidade de estar inserido no contexto educacional, conciliando as experiências vivenciadas na escola com a formação acadêmica, tornando-os assim professores melhores no futuro, com mais preparo.	[...] educação de qualidade e através deste programa o acadêmico, tem a oportunidade de estar inserido no contexto educacional, conciliando as experiências vivenciadas na escola com a formação acadêmica.	Educação de qualidade Contexto educacional Formação acadêmica

A escola foi convidada e como professora resolvi me escrever e participar para melhorar minha pratica docente	[...] melhorar minha pratica docente.	Prática docente
Projeto que envolvem discentes e docentes, que me faz repensar constantemente minha prática docente. <b>Desafio</b> constante	[...] faz repensar constantemente minha prática docente. Desafio constante.	Prática docente Desafio
Extrema importância da prática docente na formação acadêmica	[...] importância da prática docente na formação acadêmica.	Formação docente
Relevante colaboração e integração entre instituições acadêmicas e escolas de educação básica	Relevante colaboração e integração entre instituições acadêmicas e escolas de educação básica	Integração entre IES e escola de Educação Básica
Pela experiência que posso trocar com os colegas de área e alunos bolsistas, além dos <b>desafios</b> ou situações que são encontrados nas escolas parceiras.	[...] experiência que posso trocar com os colegas de área e alunos bolsistas, além dos desafios ou situações que são encontrados nas escolas parceiras.	Experiência. Desafio.
Um projeto bom para a escola, uma experiência diferente para minha vida.	[...] experiência diferente para minha vida.	Experiência
Contato com os licenciandos de maneira mais próxima, estes se descobrem os seus talentos e a cada descoberta é uma vitória para mim e para eles.	Contato com os licenciandos de maneira mais próxima, [...] a cada descoberta é uma vitória para mim e para eles.	Formação
A cada dia vimos o crescimento deste bolsista em sua formação e criamos expectativas ao passar dos dias para ver o professor atualizado, inovador, cheio de idéias novas trazendo para dentro do ramo escola.	[...] vimos o crescimento dos bolsistas em sua formação e criamos expectativas ao passar dos dias para ver o professor atualizado, inovador.	Formação
Pela ótima formação preparatória e inovadora	[...] formação preparatória e inovadora.	Formação
Devido à possibilidade de alunos do ensino médio, terem um contato maior com a Química e tudo que envolve esta disciplina, aliada as inovações tecnológicas e outras ações pedagógicas diferentemente aulas tradicionalmente aplicadas em sala de aula	[...] possibilidade de alunos do ensino médio, terem um contato maior com a Química e tudo que envolve esta disciplina, aliada as inovações tecnológicas e outras ações pedagógicas diferentemente aulas tradicionalmente.	Inovações tecnológicas
Ambos os lados saem ganhando: os acadêmicos pela inter-relação direta com os discentes e os alunos pela interação mais próxima com a Química.	[...] os acadêmicos pela inter-relação direta com os discentes e os alunos pela interação mais próxima com a Química.	Realidade escolar
Na formação continuada e, principalmente, na formação inicial, é que me motivo a fazer parte do programa.	Na formação continuada e, principalmente, na formação inicial, é que me motivo a fazer parte do programa.	Formação
Fazendo algo além de estar apenas nas aulas da licenciatura, e em motivo da bolsa.	Fazendo algo além de estar apenas nas aulas da licenciatura, e em motivo da bolsa	Formação bolsa

Acredito que as escolas têm a necessidade de se inserirem no mundo digital, e, vi no PIBID uma oportunidade para nossa escola ter esse acesso com qualidade.	[...] As escolas têm a necessidade de se inserirem no mundo digital	TICs
Auxiliar e melhorar a formação de professores.	[...] formação de professores.	Formação
Aprimorar a formação inicial de professores, visando também a melhoria do ensino nas escolas atendidas.	Aprimorar a formação inicial de professores, visando também a melhoria do ensino	Formação inicial
		Qualidade do ensino

### Questão 02 - Ações no PIBID (I) – Coordenador de área e professor supervisor

Respostas	Excerto	Recorrência
Reuniões e discussões semanais dos assuntos, formas e aplicação	Reuniões e discussões semanais	Reuniões
Implementações feitas geralmente mensais - totalizando em cada semestre em torno de 24 horas de efetiva atividade na Escola, em horário oposto ao turno do ensino médio....	Implementações feitas geralmente mensais [...] Em horário oposto ao turno do ensino médio.	Implementações mensais
Os bolsistas desenvolvem na escola atividades com os alunos da educação básica e quinzenalmente nos encontramos com os coordenadores no IFF para conversarmos sobre as ações desenvolvidas na escola.	Os bolsistas desenvolvem na escola atividades com os alunos da educação básica e quinzenalmente nos encontramos com os coordenadores no IFF	Atividades com os alunos da Educação Básica
		Reunião quinzenal
Atividades semanais dos bolsistas nas escolas, são planejadas e realizadas diferentes ações: nos subprojetos para cada escola, aplicação de jogos específicos em turmas conforme andamento de conteúdos, aulas de reforço, aulas experimentais, oficinas para os alunos. Acompanhamento semanal dos bolsistas e visitas esporádicas da coordenadora as escolas.	Atividades semanais dos bolsistas nas escolas, [...] Aplicação de jogos específicos em turmas conforme andamento de conteúdos, aulas de reforço, aulas experimentais, oficinas para os alunos. Acompanhamento semanal dos bolsistas e visitas esporádicas da coordenadora as escolas.	Atividades semanais dos bolsistas
Por escola: cada escola desenvolve vários subprojetos	[...] Cada escola desenvolve vários subprojetos.	Subprojetos
Em reuniões pedagógicas na Escola, são discutidas sobre quais disciplinas, de acordo com a disponibilidade dos professores, irão desenvolver o trabalho com os bolsistas do PIBID. A partir daí, o contato com os professores é semanal, promovendo uma interação com o conteúdo trabalhado em sala de aula e o que será trabalhado no laboratório de informática.	[...] Reuniões pedagógicas na Escola. [...] O contato com os professores é semanal, promovendo uma interação com o conteúdo trabalhado em sala de aula e o que será trabalhado no laboratório de informática.	Reuniões pedagógicas na escola
		Atividades

Respostas	Excerto	Recorrência
Em forma de intervenções que estejam articuladas com os conteúdos e com os assuntos pertinentes ao politécnico da escola	[...] Intervenções que estejam articuladas com os conteúdos e com os assuntos pertinentes ao politécnico da escola.	Intervenções
O trabalho dos bolsistas e supervisoras acontece de forma sistemática e semanal nas escolas, no qual envolve o planejamento e aplicação das atividades na forma de oficinas, manipulação de materiais, aplicação de metodologias diferenciadas, além de monitorias para acompanhamento e sondagem a cerca do desenvolvimento da aprendizagem.	O trabalho dos bolsistas e supervisoras acontece de forma sistemática e semanal nas escolas, no qual envolve o planejamento e aplicação das atividades na forma de oficinas, manipulação de materiais, aplicação de metodologias diferenciadas, além de monitorias.	Atividades
		Oficinas
		Manipulação de materiais
		Metodologias
No nosso subprojeto temos reuniões semanais onde realizamos estudos de aprofundamento teórico e conceitual, planejamento e avaliação de atividades desenvolvidas em forma de oficinas nas escolas conforme as necessidades apontadas ou delineadas pelos supervisores.	[...] Reuniões semanais onde realizamos estudos de aprofundamento teórico e conceitual, planejamento e avaliação de atividades desenvolvidas em forma de oficinas nas escolas.	Reuniões semanais
		Aprofundamento teórico e conceitual, Oficinas
As intervenções são feitas nas escolas pelos acadêmicos com a presença e participação dos supervisores.	As intervenções são feitas nas escolas	Intervenções
Reuniões semestrais na Escola; Reuniões Semanais com os Bolsistas, Reuniões Mensais com Supervisores, Horário Permanência na Escola, Leitura de Artigos e Livros, Elaboração de Atividades, Circuito Matemático de Jogos de Raciocínio Lógico, Gincana Matemática, Participação da Semana Acadêmica das Licenciaturas, Atuação do PIBID no PROEJA, Aplicação de Oficinas nas Escolas, Participação em Eventos Científicos.	Reuniões semestrais na Escola; Reuniões Semanais com os Bolsistas, Reuniões Mensais com Supervisores, Leitura de Artigos e Livros, Elaboração de Atividades, Gincana Matemática, Participação da Semana Acadêmica das Licenciaturas, Atuação do PIBID no PROEJA, Aplicação de Oficinas nas Escolas, Participação em Eventos Científicos.	Reuniões
		Aprofundamento teórico
		Atividades
		Oficinas
		Gincana
As ações são determinadas de acordo com as necessidades dos educandos e da disciplina na escola. Trabalho parte de um tema gerador.	[...] Trabalho parte de um tema gerador.	Tema gerador
Reuniões para planejamento do trabalho nas escolas; Visita nas escolas; Desenvolvimento de oficinas nas escolas;	Reuniões para planejamento do trabalho nas escolas; Visita nas escolas; Desenvolvimento de oficinas nas escolas.	Reuniões.
		Atividades Oficinas.
Inicialmente encontros com a direção da escola, e posteriormente com os alunos com a finalidade de esclarecer dúvidas sobre o PIBID e posterior inscrição (turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries EM)	Inicialmente encontros com a direção da escola, e posteriormente com os alunos com a finalidade de esclarecer dúvidas sobre o PIBID e posterior inscrição.	Reuniões
Reuniões de planejamento com os acadêmicos. Reuniões de avaliação do andamento das ações programas e implementadas.	Reuniões de planejamento com os acadêmicos. Reuniões de avaliação do	Reuniões

Respostas	Excerto	Recorrência
	andamento das ações programas e implementadas.	
Através de encontros semanais	[...] Encontros semanais	Encontros semanais
Revitalização dos laboratórios de ciências, blog sobre estudo de ciências, experimentação, aplicação de modelos didáticos, construção de jogos didáticos.	Revitalização dos laboratórios de ciências, blog sobre estudo de ciências, experimentação, aplicação de modelos didáticos, construção de jogos didáticos	Atividades
		Blog.
		Experimentação.
		Modelo didático.
		Jogos.
Através da discussão de temáticas que possibilitem ao educando uma linguagem motivadora e envolvente com os conteúdos abordados.	[...] Discussão de temáticas.	Temáticas.
Leituras para aprofundamento. Juntamente com as supervisoras pensados e analisados temas pertinentes para serem trabalhados nas escolas. Posteriormente, são elaborados os planejamentos e após são feitas as implementações nas escolas. Após cada implementação, são discutidos os pontos positivos e negativos para pensarmos em próximas intervenções.	Leituras para aprofundamento. [...] Elaborados os planejamentos e após são feitas as implementações nas escolas. Após cada implementação, são discutidos os pontos positivos e negativos para pensarmos em próximas intervenções.	Aprofundamento teórico.
		Implementação.
Implementações, Oficinas. Cursos, Cursos de Formação nas Escolas Leituras, Debates, Discussões, Seminários e Formação no Campus Estudos de pesquisa e intervenção nas comunidades.	Implementações, Oficinas. Cursos de Formação nas Escolas. Leituras, Debates, Discussões, Seminários e Formação no Campus. Estudos de pesquisa e intervenção na comunidade.	Implementações.
		Oficinas.
		Leituras e seminários.
		Formação.
		Atividade.
São realizadas reuniões semanais com os alunos bolsistas para planejar as ações que serão executadas nas escolas parceiras. Os supervisores ajudam na execução destas oficinas.	[...] Reuniões semanais com os alunos bolsistas. [...] Os supervisores ajudam na execução destas oficinas.	Reuniões.
		Oficinas.
As ações ocorrem através da relação conjunta entre professores, supervisora e bolsistas, no qual bolsistas e professores interagem para a execução e acompanhamento das atividades desenvolvidas nos projetos educativos criados pelos mesmos e sistematizados em reuniões quinzenais organizadas pela coordenação do projeto.	[...] Reuniões quinzenais organizadas pela coordenação do projeto.	Reuniões
São realizadas reuniões de organização, planejamento e criação de jogos e tarefas lúdicas para o ensino da matemática, buscando sanar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos. Após são realizadas as atividades com os jovens, em formato de oficina. Por fim, são verificados os resultados tanto na oficina quanto na sala de aula regular.	[...] Reuniões de organização, planejamento e criação de jogos e tarefas lúdicas para o ensino da matemática. [...] Oficina.	Reuniões.
		Planejamento e criação de jogos.
		Oficina.

### Questão 03 - Formação continuada

Respostas	Excerto	Recorrência
Através do PIBID é possível repensar/refletir a/sobre a prática, e realizar a intervenção de forma mais eficiente.	[...] Repensar/refletir a/sobre a prática, e realizar a intervenção de forma mais eficiente.	Repensar/refletir a/sobre a prática
Contribui através das variadas atividades desenvolvidas, principalmente o contato com a sala de aula.	[...] Contato com a sala de aula.	Realidade escolar
Com certeza, o PIBID contribui positivamente para a nossa formação, como professores, pois somos de uma geração ( de formação) que não teve acesso às tecnologias e agora ne proporcionar aulas mais atraentes aos nossos alunos. Deparamo-nos com esse mundo tecnológico e precisamos nos aperfeiçoar para proporcionar aulas mais atraentes aos nossos alunos despertando maior interesse. Em relação às experiências docentes que os bolsistas adquirem, é de fundamental importância, a integração com os alunos, a realidade escolar... Tudo isso é muito rico para sua bagagem profissional após término do curso.	[...] Contribui positivamente para a nossa formação, como professores, pois somos de uma geração (de formação) que não teve acesso às tecnologias e agora ne proporcionar aulas mais atraentes aos nossos alunos. [...] A integração com os alunos, a realidade escolar.	Formação.
		Realidade escolar.
O subprojeto, busca a prática da iniciação à docência a formação no exercício do magistério de química no ensino da rede pública, como também a formação continuada de nós professores responsáveis por esta orientação, promovendo a modificação do ensino nesta área. A formação continuada é explícita pois estamos continuamente escrevendo, planejando e aplicando sub projetos com os alunos nas escolas, sempre tentando nos modificar também em nossas próprias aulas e sempre inovando novas práticas.	[...] A formação continuada é explícita, pois estamos continuamente escrevendo, planejando e aplicando sub projetos com os alunos nas escolas, sempre tentando nos modificar também em nossas próprias aulas e sempre inovando novas práticas.	Formação continuada.
Acredito que tenha contribuindo e muito para a formação continuada, pois é através destas trocas de experiências que percebo que os graduandos estão chegando aos estágios obrigatórios com certa experiência e vivencia, no qual tem facilitado o desempenho da regência de classe.	[...] Contribuindo e muito para a formação continuada, pois é através destas trocas de experiências que percebo que os graduandos estão chegando aos estágios obrigatórios com certa experiência e vivencia	Formação continuada.
Nosso ponto de vista é que a formação continuada pode ser dar no momento da ação e na prática por meio da reflexão na ação e sobre a ação. Neste sentido o PIBID contribui para com a formação continuada, pois promove/possibilita aos envolvidos estudo de aprofundamento teórico/conceitual, possibilita repensar o planejamento e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.	[...] Formação continuada pode ser dar no momento da ação e na prática por meio da reflexão na ação e sobre a ação. [...] Promove/possibilita aos envolvidos estudo de aprofundamento teórico/conceitual, possibilita repensar o planejamento e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.	Formação continuada.
		Aprofundamento teórico/conceitual.
		Refletir sobre as práticas pedagógicas.

Respostas	Excerto	Recorrência
Sempre acrescenta algo novo para o nossa pratica pedagógica	[...] Algo novo para o nossa pratica pedagógica.	Prática pedagógica.
Contribui, pois estou sempre aprendendo e contribuindo com bolsistas na escola.	[...] Sempre aprendendo e contribuindo com bolsistas na escola.	Aprendizagem.
Contribui porque todas as semanas recebo materiais do PIBID e também busco por conta própria leituras, pesquisas que possa auxiliar no trabalho no PIBID e na sala de aula regular.	[...] Todas as semanas recebo materiais do PIBID e também busco por conta própria leituras, pesquisas que possa auxiliar no trabalho no PIBID e na sala de aula regular.	Aprofundamento teórico
1) Nos coloca em contato permanente com as escolas; 2) Nos proporciona momento de estudos com alunos e supervisores; 3) realizamos Publicações de reflexões acerca do PIBID, que nos proporcionar organizar melhor o pensamento e, conseqüentemente, as ações que desenvolvemos na licenciatura e nas escolas.	[...] Contato permanente com as escolas. [...] Momento de estudos com alunos e supervisores. [...] Publicações de reflexões acerca do PIBID.	Contato com as escolas.
		Estudo.
		Publicações.
Sim. Há anualmente seminários institucionais do PIBID e também possibilidade de participação em eventos para apresentação de trabalhos.	[...] Seminários institucionais do PIBID e também possibilidade de participação em eventos para apresentação de trabalhos.	Participação em eventos.
Contribui e muito, pois com ele me mantenho sempre a par das novas tecnologias de ensino, novos métodos e com ele estou sempre estudando.	[...] Me mantenho sempre a par das novas tecnologias de ensino	Formação.
Melhora a forma de abordagem dos conteúdos enriquecendo a prática.	[...] Abordagem dos conteúdos enriquecendo a prática.	Prática pedagógica.
O programa contribui muito para a formação continuada em nossa escola, através da promoção de palestras ministradas e minicursos realizadas pelos mesmos sobre a temática da inclusão digital e o uso de ferramentas disponíveis em softwares educativos e também o uso das TICS.	[...] Promoção de palestras ministradas e minicursos realizadas pelos mesmos sobre a temática da inclusão digital e o uso de ferramentas disponíveis em softwares educativos e também o uso das TICs.	Palestras e minicursos sobre inclusão digital.
Depois que fui escolhido como supervisor, com certeza já aprendi e também contribui nesta caminhada...que por sinal é um programa fantástico.....inserir com doses programadas a atividade docente em cada futuro licenciando é maravilhoso...com a supervisão de um profissional que conhece a Escola e a comunidade....Diferente de como aconteceu comigo que fui jogado dentro de uma sala de aula no final do curso e a gente tinha que se virar....PARABÉNS a este programa....	[...] Inserir com doses programadas a atividade docente em cada futuro licenciando é maravilhoso...[...] Diferente de como aconteceu comigo que fui jogado dentro de uma sala de aula no final do curso e a gente tinha que se virar....	Formação
O PIBID contribui na formação de professores, qualificando as ações acadêmicas de forma a fortalecer a escola pública, como espaço de formação, promovendo a necessária articulação das universidades e institutos com as redes públicas de ensino. Sendo assim, o programa tem como finalidade a formação inicial dos licenciandos, proporcionando a	O PIBID contribui na formação de professores, qualificando as ações acadêmicas de forma a fortalecer a escola pública, como espaço de formação, promovendo a necessária articulação das universidades e institutos com	Formação

Respostas	Excerto	Recorrência
estes experiências pedagógico-formativas, articulando seu percurso formativo na graduação com a realidade local das escolas.	as redes públicas de ensino.	
Contribui no sentido que os professores têm a oportunidade de discutirem, estudarem e repensarem sua atuação a partir do momento em que existe troca de ideias com os licenciandos e com os outros supervisores.	[...] Os professores têm a oportunidade de discutirem, estudarem e repensarem sua atuação a partir do momento em que existe troca de ideias com os licenciandos e com os outros supervisores.	Repensar a prática pedagógica.
Ouso dizer que a proposta do PIBID é uma das melhores Políticas de Estado voltadas à formação de professores a que tenho conhecimento. As ações do PIBID tem repercutido, fundamentalmente, na qualidade da formação inicial de nossos licenciandos (seu objetivo principal), bem como nos processos de formação continuada dos professores em serviço (supervisores e coordenadores de área) e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de nossos estudantes nas escolas.	[...] A proposta do PIBID é uma das melhores Políticas de Estado voltadas à formação de professores.	Formação de professores.
Sim, contribui na formação acadêmica e no desenvolvimento do ensino médio.	[...] Contribui na formação acadêmica e no desenvolvimento do ensino médio.	Formação acadêmica
Sim contribui, através de oficinas de formação, grupos de estudo, reflexão sobre a prática dos pibidianos e sobre as ações efetuadas, planejamento de atividades conforme necessidade e contexto de cada escola.	[...] Oficinas de formação, grupos de estudo, reflexão sobre a prática dos pibidianos e sobre as ações efetuadas, planejamento de atividades.	Oficinas. Grupos de estudo. Reflexão sobre a prática. Planejamento.
Contribui de forma significativa, pois o envolvimento com o PIBID permite o envolvimento diário com estudos de aperfeiçoamento da prática docente, produção e pesquisa de novos materiais e novas metodologias do ensino da matemática.	[...] Estudos de aperfeiçoamento da prática docente, produção e pesquisa de novos materiais e novas metodologias.	Prática docente. Produção de novos materiais.
De forma positiva, pois embora com uma experiência de aula, a presença do PIBID na escola, provoca de certa forma, alguns desafios na metodologia do ensino da Química.	[...] A presença do PIBID na escola, provoca de certa forma, alguns desafios na metodologia do ensino da Química	Escola

### Questão 04 - Articulação PIBID, Licenciatura, demais Cursos e outros programas

Respostas	Excerto	Recorrência
Existe uma forte articulação do PIBID, o Curso de Licenciatura em Matemática e as escolas participantes do projeto nas diversas atividades que são desenvolvidas pelo projeto e também no Curso de Licenciatura em Matemática.	Existe uma forte articulação do PIBID, o Curso de Licenciatura em Matemática e as escolas participantes do projeto.	Articulação do PIBID com a Licenciatura e as escolas.
O PIBID no campus Panambi participa ativamente das atividades desenvolvidas em nosso campus, por exemplo, IF Farroupilha de Portas Abertas onde tem contato com o público externo; da Semana Acadêmica dos Cursos Superiores. Participa também de eventos externos e internos onde tem contato com alunos de outro campus e também de outras instituições. Ainda, nossos alunos fazem aplicação de jogos e intervenções esporádicas nos cursos técnicos do nosso campus.	[...] Atividades desenvolvidas em nosso campus. [...] Da Semana Acadêmica dos Cursos Superiores. [...] Eventos externos e internos. [...] Fazem aplicação de jogos e intervenções esporádicas nos cursos técnicos do nosso campus.	Eventos.
		Aplicação de jogos nos cursos técnicos.
Temos procurado articular e fortalecer o diálogo entre os programas que são desenvolvidos na Instituição (PIBID, PET, LIFE e Prodocência) através de encontros e projetos (PIBID - PET; PIBID - PROEJA). O mesmo vale para o campus temos instigado que subprojetos dentro do mesmo campus desenvolvam práticas interdisciplinares. Recentemente desafiamos os coordenadores de subprojetos da mesma área a escreverem textos juntos. Porém a capacidade de trabalhar em rede é uma habilidade que demanda tempo para ser desenvolvida. Possivelmente muitas das "sementes que temos lançado demorarão um tempo para germinar".	Temos procurado articular e fortalecer o diálogo entre os programas que são desenvolvidos na Instituição (PIBID, PET, LIFE e Prodocência) através de encontros e projetos (PIBID - PET; PIBID - PROEJA).	PIBID, PET, LIFE e Prodocência
Na escola há a integração com as diversas áreas do conhecimento.	Na escola há a integração com as diversas áreas do conhecimento	Integração das áreas do conhecimento na escola.
O programa educacional tem procurado articular o programa como PIBID, LIFE, PET e Prodocência em suas ações, tendo em vista a articulação e ênfase dos programas na formação de professores. Principalmente, no que se refere ao PIBID e LIFE, os Campus tem desenvolvido ações voltadas à formação inicial e continuada, através dos próprios programas e de projetos de ensino e extensão, voltados à formação de professores, fomentados pela própria instituição. Essas ações são desenvolvidas através de oficinas, palestras, atividades na escola, visitas aos laboratórios no Campus, etc.	[...] Tem procurado articular os programas como PIBID, LIFE, PET e Prodocência em suas ações, tendo em vista a articulação e ênfase dos programas na formação de professores.	PIBID, LIFE, PET e Prodocência.
Participação dos alunos do PIBID no projeto de extensão "Pé na estrada"; Participação dos bolsistas nas atividades e eventos promovidos pela licenciatura. Notamos que esses alunos passam a se voluntariar para as atividades.	[...] Projeto de extensão "Pé na estrada"; Participação dos bolsistas nas atividades e eventos promovidos pela licenciatura.	Projeto de extensão.
		Licenciatura

Respostas	Excerto	Recorrência
Atualmente os dois programas do PIBID tem articulação, bem como com o LIFE. Existe ainda articulação com os demais integrantes do curso de licenciatura em química e biologia. Temos ainda pequena articulação com outros setores do Campus, e com o PET, e ainda com curso em EAD, o que está em construção e com ações iniciais e ótimas perspectivas.	[...] PIBID tem articulação, bem como com o LIFE. Existe ainda articulação com os demais integrantes do curso de licenciatura em química e biologia. Temos ainda pequena articulação com outros setores do Campus, e com o PET, e ainda com curso em EAD.	PIBID, LIFE, PET e EAD.
A articulação entre os grupos de PIBID em nosso campus ainda está muito no âmbito dos desejos e pouco das práticas. Efetivamente fazemos um ou dois seminários em conjunto por ano. As dificuldades em nos encontrarmos e trocarmos ideias por meio de seminários entre os grupos reside atualmente na grande quantidade de trabalho paralelo a coordenação do PIBID que temos assumido. Por outro lado em termos institucionais temos o encontro dos grupos PIBID dos quais o nosso grupo sempre participa e possibilita a realização de trocas de experiências para todos.	A articulação entre os grupos de PIBID em nosso campus ainda está muito no âmbito dos desejos e pouco das práticas. Efetivamente fazemos um ou dois seminários em conjunto por ano.	Pouca articulação com demais programas.
Existe ainda pouca articulação com a licenciatura, mas já estamos avançando neste sentido. A maior articulação existente é com o LIFE e com o PIBID da Química	[...] Pouca articulação com a licenciatura. A maior articulação existente é com o LIFE e com o PIBID da Química	PIBID, LIFE
Em certos casos sim. A Licenciatura já faz parte do programa e os acadêmicos bolsistas participam com monitorias para alunos do curso PROEJA da instituição.	[...] Com monitorias para alunos do curso PROEJA da instituição.	Monitorias.
A articulação com as licenciaturas de dá, principalmente, na forma de seminários, durante a mostra das licenciaturas. Com relação a outros programas do câmpus, os alunos bolsistas do PIBID, estão desenvolvendo oficinas destinadas ao público do Ensino Técnico Integrado da modalidade PROEJA, com o objetivo de motivar e aprimorar os conhecimentos destes alunos.	A articulação com as licenciaturas de dá, principalmente, na forma de seminários, durante a mostra das licenciaturas. [...] Oficinas para a modalidade PROEJA.	Mostra das licenciaturas Oficinas para o PROEJA.
As licenciaturas do campus Alegrete trabalham em conjunto. O LIFE nos proporciona atividades interdisciplinares.	As licenciaturas do campus Alegrete trabalham em conjunto. O LIFE nos proporciona atividades interdisciplinares	Licenciatura integrada. LIFE atividades interdisciplinares.
Sim, mas no meu ver de uma maneira muito tímida, acontecem poucas vezes durante o ano, através de apresentações de relatórios ou produção de artigos PIBID biologia e química.	[...] De uma maneira muito tímida, acontece poucas vezes durante o ano, através de apresentações de relatórios ou produção de artigos PIBID biologia e química.	PIBID de Química e Biologia
Existe articulação entre as demais licenciaturas, mas é através do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) no qual o	Existe articulação entre as demais licenciaturas, mas é através do Laboratório	LIFE com atividades interdisciplinares.

Respostas	Excerto	Recorrência
PIBID tenta elaborar propostas interdisciplinares.	Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) no qual o PIBID tenta elaborar propostas interdisciplinares.	
Agora está de ordem crescente, esta interação entre outros cursos. No ano passado tivemos as seguintes articulações O LIFE realizou, o ano passado um trabalho em conjunto com o subprojeto: envolvendo as Licenciaturas de Química, Biologia e Matemática. Ciclo transversal de formação docente Pequenos subprojetos com a escolha de temas que podia desenvolver nas três subáreas, e dividimos dois alunos de cada área em cada sub projeto de temas diferenciados Cada grupo realizou um mini projeto, desenvolveram e depois aconteceu a aplicação, desta prática.	[...] Articulações O LIFE realizou, o ano passado um trabalho em conjunto com o subprojeto: envolvendo as Licenciaturas de Química, Biologia e Matemática.	LIFE e licenciaturas.
Sim, nossos alunos já tiveram a oportunidade de visitar o Campus do nosso município, participar de palestras ( tanto no IFF quanto na Escola com professores do IFF). Uso dos laboratórios de informática do Campus para desenvolver atividades diferenciadas com os alunos. A parceria entre o IFF-Campus Santo Augusto e a Escola é muito boa e rende muito aprendizado.	[...] Nossos alunos já tiveram a oportunidade de visitar o Campus do nosso município, participar de palestras.	Visita ao campus.

### Questão 05 - Prática docente

Respostas	Excerto	Recorrência
É interessante como este programa melhorou minha prática docente, me desacomodou. Pois tive que buscar mais, mudei minha prática pedagógica pois tenho que ser exemplo ao meus pibidianos...eles tem que ter confiança na minha prática....me atualizou. Busco sempre... reaprendi a discutir dialogar e buscar formas mais adequadas de colocar este ou aquele assunto aos alunos em sala de aula..... MUITO BOM....	[...] Melhorou minha prática docente, me desacomodou... Pois tive que buscar mais, mudei minha prática pedagógica, pois tenho que ser exemplo ao meus pibidianos... Eles têm que ter confiança na minha prática.... Atualizou... Reaprendi a discutir, dialogar e buscar formas mais adequadas de colocar este ou aquele assunto aos alunos em sala de aula... MUITO BOM...	Pratica docente
Sim, contribui na busca de uma linguagem alternativa a sala de aula como experiência, gincanas de ciências, palestras, visitas técnicas, etc.	[...] Contribuí na busca de uma linguagem alternativa a sala de aula como experiência, gincanas de ciências, palestras, visitas técnicas.	Prática pedagógica
Sim, pois a partir das atividades do PIBID, é possível repensar minha prática	[...] Repensar minha prática enquanto	Prática docente.

Respostas	Excerto	Recorrência
enquanto formadora, refletir sobre o que deu certo ou não e aprofundar estudos sobre isso.	formadora, refletir sobre o que deu certo ou não e aprofundar estudos sobre isso.	
Sim, a proposta do nosso subprojeto é, acima de tudo, quebrar a barreira existente no ensino da química tradicional, através da criação de jogos lúdicos de cunho científico, mas prazerosos na prática. Ainda, sempre com o intuito de incluir alunos com necessidades especiais. Estas práticas e as demais atuações do PIBID levam tanto licenciandos como professores a repensar a prática docente.	[...] Quebrar a barreira existente no ensino da química tradicional, através da criação de jogos lúdicos de cunho científico, mas prazerosos na prática. Ainda, sempre com o intuito de incluir alunos com necessidades especiais.	Ensinar
Certamente que está altamente positiva, pois embora com uma experiência em sala de aula, o PIBID vem a somar através de práticas pedagógicas inovadoras, de certa forma, de fácil aplicação.	[...] O PIBID vem a somar através de práticas pedagógicas inovadoras, de certa forma, de fácil aplicação.	Práticas pedagógicas inovadoras.
Contribui muito porque o aluno passa a ter mais interesse nas aulas, acaba com o preconceito de que a matemática é difícil. Os alunos percebem que são capazes de realizar os cálculos, desenvolvem o raciocínio lógico e enxergam a aplicabilidade da matemática no dia a dia.	Contribui muito porque o aluno passa a ter mais interesse nas aulas.	Aprendizagem.
Contribui para entender que cada atividade precisa de contextualização, precisa de diferentes formas de se trabalhar. Contribui para nos colocar no movimento da escrita e leitura sobre a formação docente, sobre didática, sobre educação, que é algo difícil para quem é da área técnica.	Contribui para entender que cada atividade precisa de contextualização, precisa de diferentes formas de se trabalhar. [...] Colocar no movimento da escrita e leitura sobre a formação docente, sobre didática, sobre educação	Atividades contextualizadas. Formação docente.
O PIBID contribui para adquirir experiências, me incentivando a conduzir meus estudos da melhor forma possível, pois cada vez mais tenho certeza de que estou na profissão correta.	O PIBID contribui para adquirir experiências.	Experiências.
Motivando os alunos a desenvolver atividades de raciocínio lógico.	Motivando os alunos a desenvolver atividades de raciocínio lógico.	Aprendizagem.
Sim, toda experiência gera uma reflexão da prática docente, o que fazemos é durante a reunião os alunos bolsistas fazem seus relatos das atividades aplicadas nas escolas e realizamos uma análise do que foi positivo e negativo e o que poderia ser feito para melhorar este processo.	[...] Toda experiência gera uma reflexão da prática docente.	Prática docente.
Construir uma concepção sobre ser professor a partir de um processo de reflexão sobre a prática e na prática; e participar de um projeto que promova a problematização e discussão a respeito da prática do professor, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico, é essencial para nós docentes nos sentirmos motivados, contemplando novas modalidades de ensinar, aprender e avaliar.	Construir uma concepção sobre ser professor a partir de um processo de reflexão sobre a prática e na prática [...] Um projeto que promova a problematização e discussão a respeito da prática do professor, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento	Prática docente Projeto

Respostas	Excerto	Recorrência
	científico	
Contribui, pois estamos sempre estudando e nos atualizando sobre o assunto, procurando meios para melhorar a nossa prática docente.	[...] Melhorar a nossa prática docente.	Prática docente.
Contribui à medida que dá liberdade para que os tanto os acadêmicos bolsistas quanto os docentes envolvidos perpassem pelos vários momentos/aspectos que envolvem a docência, a saber: planejamento, exercício e avaliação da ação docente permitindo vivenciar práticas reflexivas durante a própria formação inicial e que podem refletir tanto na melhoria da docência por parte dos acadêmicos quanto a prática por parte dos professores envolvidos (supervisores e coordenadores)	[...] Permitindo vivenciar práticas reflexivas durante a própria formação inicial e que podem refletir tanto na melhoria da docência por parte dos acadêmicos quanto a prática por parte dos professores envolvidos.	Formação inicial e continuada.
Contribuí sim, todo o meu planejamento de ensino mudou depois que comecei a trabalhar no PIBID, uso novos métodos que antes não usava, me preocupo com o aprendizado dos alunos bem mais.	[...] Uso novos métodos que antes não usava, me preocupo com o aprendizado dos alunos bem mais.	Aprendizagem.
Serviu para descobrir como as práticas experimentais são ótimas formas de envolver os alunos pelo gosto de aprender e estar na aula.	Serviu para descobrir como as práticas experimentais são ótimas formas de envolver os alunos pelo gosto de aprender e estar na aula	Aprendizagem.
Sim de maneira fundamental, mais projetos, mais apresentações de trabalhos, mais artigos, oportunidade de poder estar em alguns eventos, participação em capítulo de livro, publicações.	[...] Mais projetos, mais apresentações de trabalhos, mais artigos, oportunidade de poder estar em alguns eventos, participação em capítulo de livro, publicações.	Projetos.
Nós podemos considerar a nossa Escola antes e depois do PIBID. Muitas vezes não mudamos nosso jeito de trabalhar por medo do desconhecido, muitas vezes, por não saber fazer diferente... Ver a oportunidade de fazer coisas novas e ter alguém para nos auxiliar é muito bom. Os bolsistas do PIBID vieram contribuir com nosso trabalho, fortalecendo ainda mais nossa prática em termos de uso de tecnologia. Começamos proporcionar aos nossos alunos uma maneira diferente de trabalhar os conteúdos, com mais 'vida'. Claro que as inovações que fizemos não são a 'salvação da pátria', mas ajudam muito a despertar nos alunos um interesse maior. Infelizmente ainda temos alguns professores que se recusam a utilizar essa ferramenta. Os professores interessados estão desenvolvendo oficinas de informática em alguns turnos da noite no IFF- Campus Santo Augusto.	[...] Muitas vezes não mudamos nosso jeito de trabalhar por medo do desconhecido, muitas vezes, por não saber fazer diferente... Ver a oportunidade de fazer coisas novas e ter alguém para nos auxiliar é muito bom. Os bolsistas do PIBID vieram contribuir com nosso trabalho, fortalecendo ainda mais nossa prática em termos de uso de tecnologia.	Práticas pedagógicas.
O PIBID faz com que nós enxergamos além da sala de aula.	O PIBID faz com que nós enxergamos além da sala de aula.	Formação.
Contribui de forma significativa, pois possibilita a reflexão a cerca do processo educativo, o qual envolve tanto o ensino quanto a aprendizagem.	[...] Possibilita a reflexão a cerca do processo educativo, o qual envolve tanto o ensino	Prática docente.

Respostas	Excerto	Recorrência
	quanto a aprendizagem.	
<p>Tem contribuído em todos os sentidos, desde as relações interpessoais, perpassando pelos conhecimentos específicos, pedagógicos. Contribui principalmente na visão do contexto educacional. Para que possamos explicar como o PIBID contribui na prática docente, devemos imaginar uma sala de aula vista de diversos ângulos diferentes. Antes do PIBID, alguns até conseguem ter ao mesmo tempo a visão de perto do "quadro" onde enxergamos os detalhes( posição onde não estaríamos vendo o todo), e a visão do fundo da sala, onde é possível ver o todo( onde não temos o micro de forma definida). Possivelmente a maioria não teria essa percepção. O fato é que após o ingresso no PIBID é possível ter esses dois momentos simultâneos. Porém, além disso, é possível também possuir uma terceira perspectiva, externa e alheia, mas ao mesmo tempo integrada, como estivéssemos fora dessa sala, pois os elementos que percebemos influenciar são exponencializados nesse referencial viabilizado.</p>	<p>Tem contribuído em todos os sentidos, desde as relações interpessoais, perpassando pelos conhecimentos específicos, pedagógicos.</p>	Prática pedagógica.
<p>O PIBID tem contribuído para modificar as práticas docentes, o que pode ser observado na fala dos próprios estudantes das escolas, dos professores supervisores, que vem sentindo-se motivados a repensar suas práticas, utilizando metodologias diferenciadas, repensando seus instrumentos de avaliação, modificando seu fazer. Além disso, pode se observar essas contribuições pela grande procura das demais escolas para participar do Programa.</p>	<p>O PIBID tem contribuído para modificar as práticas docentes [...] Dos professores supervisores, que vem sentindo-se motivados a repensar suas práticas, utilizando metodologias diferenciadas, repensando seus instrumentos de avaliação, modificando seu fazer.</p>	Práticas docentes.
<p>Tem contribuído muito, não somente na minha área mas também na área dos demais componentes curriculares, especialmente português e matemática, pois a nossa escola conseguir aumentar o índice do IDEB de avaliação comparando-se com a anterior. Também ocorre o estímulo do desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, a produção textual, escrita correta das palavras, formatação de textos entre muito mais outras atividades desenvolvidas.</p>	<p>Tem contribuído muito, não somente na minha área mas também na área dos demais componentes curriculares, especialmente português e matemática, pois a nossa escola conseguir aumentar o índice do IDEB de avaliação comparando-se com a anterior</p>	IDEB
<p>Sim. Repensei minhas aulas, passando da mera aula teórica e estanque, para aulas mais diversificadas e utilizando diversas metodologias.</p>	<p>Repensei minhas aulas, passando da mera aula teórica e estanque, para aulas mais diversificadas e utilizando diversas metodologias.</p>	Prática pedagógica
<p>Contribui de maneira significativa, na medida em que proporciona um contato direto com a academia e as novas formas de ensinar e aprender.</p>	<p>[...] Proporciona um contato direto com a academia e as novas formas de ensinar e aprender.</p>	Relação IES e escola de Educação Básica.

### Questão 06 - Finalizando

Respostas	Excerto	Recorrência
Foi o divisor de águas, pois a partir dele e com ele, retomei a pesquisa, a leitura e a escrita que não estavam tendo a devida importância.	[...] Retomei a pesquisa, a leitura e a escrita que não estavam tendo a devida importância.	Pesquisa./leitura/escrita
O PIBID é na minha formação docente um projeto primordial, em relação a mudança de comportamento do professor perante seu aluno.	[...] Mudança de comportamento do professor perante seu aluno.	Postura de comportamento em sala de aula.
É fundamental para possibilitar minha reflexão e aprimoramento.	[...] Possibilitar minha reflexão e aprimoramento.	Reflexão da prática.
Uma forma de oxigenar minha ação, pois me proporciona perceber a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.	[...] Proporciona perceber a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.	Ensino, pesquisa e extensão.
Um estímulo para que eu, enquanto professora, busque cada vez mais aperfeiçoar minha prática docente, visando sempre a melhoria do ensino da matemática, possibilitando a construção e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de forma cada vez mais significativa.	[...] Busque cada vez mais aperfeiçoar minha prática docente	Prática pedagógica.
"Um dos motivos que me movimentam a (re)pensar constantemente minha docência, tornando-me melhor professora".	Um dos motivos que me movimentam a (re)pensar constantemente minha docência, tornando-me melhor professora".	Docência.
O PIBID é na minha formação uma forma de refletir e avaliar a prática docente.	[...] Uma forma de refletir e avaliar a prática docente.	Prática docente.
O PIBID é na minha formação docente um espaço de empoderamento de práticas pedagógicas e compartilhamento de experiências.	[...] Um espaço de empoderamento de práticas pedagógicas e compartilhamento de experiências.	Práticas pedagógicas.
De fundamental importância, pois contribui para uma formação mais contundente dos futuros professores e também colabora para que haja uma educação de mais qualidade em nosso país, especialmente para as escolas públicas.	[...] Contribui para uma formação mais contundente dos futuros professores.	Formação
É tudo, é um verdadeiro impulsionador a querer mais.	---	---
Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais.	[...] Estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais.	Formação
Um importante aliado na formação continuada.	[...] Aliado na formação continuada.	Formação continuada.
Uma ferramenta onde certamente o contato com os estudantes nas escolas aproxima para a rotina de um ambiente escolar	Uma ferramenta onde certamente o contato com os estudantes nas escolas aproxima para a rotina de um ambiente escolar	Realidade escolar

Respostas	Excerto	Recorrência
É a descontinuidade, o rompimento do absoluto. É meio de construção/reconstrução do conhecimento.	[...] É meio de construção/reconstrução do conhecimento.	Construção/reconstrução do conhecimento
De extrema importância, pois tenho a oportunidade de ter a prática pedagógica desde o início de minha formação, e não somente no término, que seriam os estágios. Sou muito feliz por já atuar na área que amo. A matemática e a docência andando juntas só têm a aprender cada vez mais com o PIBID.	[...] Tenho a oportunidade de ter a prática pedagógica desde o início de minha formação, e não somente no término, que seriam os estágios	Formação
Revitalização, aprendizado e possibilidade de mudanças.	Revitalização, aprendizado e possibilidade de mudanças.	Formação
É importante para o crescimento pessoal e profissional	É importante para o crescimento pessoal e profissional	Crescimento pessoal e profissional.
Uma experiência e atividade maravilhosa.	Experiência	Experiência
É fundamental. Colaborando com o projeto e com a formação de novos docentes, aprimoro a minha atuação como professora a cada ação, pensada, planejada e executada pelo PIBID.	[...] Aprimoro a minha atuação como professora a cada ação, pensada, planejada e executada pelo PIBID.	Docente
Uma complementação: indispensável, inovadora, desafiadora, fiscalizadora e principalmente dialógica; que proporciona momentos para reflexão e principalmente de aplicação de novas formas e métodos de trabalho, através de trocas de idéias e coloca em torno de uma mesa: futuro licenciandos, coordenadores e supervisores, cada um contribuindo com sua pratica. Só pode trazer resultados fantásticos.	Uma complementação: indispensável, inovadora, desafiadora, fiscalizadora e principalmente dialógica. [...] E coloca em torno de uma mesa: futuro licenciandos, coordenadores e supervisores, cada um contribuindo com sua pratica.	Formação inicial e continuada.
É um elo que fortalece a minha prática, enriquecendo a relação com os alunos através de inovações tecnológicas na explanação de conteúdos.	[...] Fortalece a minha prática.	Prática pedagógica.
Um incentivo, um motivador para continuar o trabalho na sala de aula, já que ele é um auxílio ao professor, que encontra alunos com dificuldades. Estes alunos precisam de uma atenção especial, e o PIBID é a oportunidade para que isso aconteça.	Um incentivo, um motivador para continuar o trabalho na sala de aula.	Prática pedagógica.
O PIBID é na minha formação docente a possibilidade de me renovar enquanto formadora de professores e de re-significar as práticas que desenvolvo na formação inicial por meio dos meus bolsistas.	[...] É na minha formação docente a possibilidade de me renovar enquanto formadora de professores e de re-significar as práticas que desenvolvo na formação inicial por meio dos meus bolsistas.	Formação
Trouxe um novo pensar sobre como levar aos discentes maneiras diferentes do ensinamento de química.	[...] Um novo pensar sobre como levar aos discentes maneiras diferentes do ensinamento de química.	Formação
Uma ajuda para a formação acadêmica na área do professorado.	[...] Ajuda para a formação acadêmica na área do professorado.	Formação

Respostas	Excerto	Recorrência
Despertou uma nova visão do processo educacional, contribuindo significativamente para o meu aprimoramento profissional.	Despertou uma nova visão do processo educacional, contribuindo significativamente para o meu aprimoramento profissional.	Profissão docente.

## APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES E O NÚMERO DE REPETIÇÕES DAS MESMAS NAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO (A) DOS SUBPROJETOS DO PIBID

### Questão 01 - Escolha pelo PIBID:

#### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] Permanente contato com as escolas, que nos permite um trabalho de pesquisa com as mesmas.	Realidade escolar/ Contexto educacional	4
[...] Oportunidade de estar inserido no contexto educacional.		
[...] Os acadêmicos pela inter-relação direta com os discentes e os alunos pela interação mais próxima com a Química.		
Inserir os bolsistas na vivência do contexto escolar		
Com os licenciandos nos permite um acompanhamento da formação:	Formação/ Formação continuada/ Formação acadêmica/ Formação docente	17
Ajudar na formação dos novos profissionais da educação		
PIBID tem me ajudado na minha formação continuada.		
[...] Auxiliar no processo formativo dos bolsistas de iniciação.		
[...] Melhorar a qualidade dos profissionais da educação formados em nossa instituição.		
Contribuir com a formação dos futuros docentes		
Contribuir com os alunos [...] E com a minha formação		
[...] Conciliando as experiências vivenciadas na escola com a formação acadêmica.		
[...] Importância da prática docente na formação acadêmica.		
Contato com os licenciandos de maneira mais próxima, [...] A cada descoberta é uma vitória para mim e para eles		
[...] Vimos o crescimento dos bolsistas em sua formação e criamos expectativas ao passar dos dias para ver o professor atualizado, inovador.		
[...] Formação preparatória e inovadora.		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Na formação continuada e, principalmente, na formação inicial, é que me motivo a fazer parte do programa.		
[...] Formação de professores.		
Aprimorar a formação inicial de professores		
[...] Formação continuada dos professores supervisores		
Fazendo algo além de estar apenas nas aulas da licenciatura		
Qualidade do ensino através da motivação e cooperação dos processos envolvidos	Qualidade de ensino	5
[...] Melhoria da qualidade de ensino		
[...] Educação de qualidade e através deste programa o acadêmico.		
[...] Manter sempre conectada as novas metodologias de ensino.		
[...] Visando também a melhoria do ensino		
Uma nova linguagem no aprendizado	Aprendizagem	4
[...] Oxigena o aprendizado nas escolas.		
[...] Aprendizado		
[...] Estudantes das escolas básicas a aprenderem de um jeito diferente;		
[...] Compartilhar um pouco da experiência adquirida.	Experiência/ Experiência inovadora	7
[...] Instigar os coordenadores de área a desenvolver experiências inovadoras.		
Experiência		
[...] Permite que os mesmos vivenciem experiências de docência.		
[...] Trocas de experiências.		
[...] Experiência que posso trocar com os colegas de área e alunos bolsistas		
[...] Experiência diferente para minha vida.		
Desafio	Desafio	4
[...] Desafios ou situações que são encontrados nas escolas parceiras.		
Desafio: aproximar teoria e prática; compartilhar um pouco da experiência adquirida.		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] Desafio constante		
[...] Questionar a prática pedagógica docente.	Prática docente	5
[...] Planejamento e avaliação da prática docente.		
[...] Melhorar minha prática docente.		
[...] Faz repensar constantemente minha prática docente.		
[...] Excelente projeto para iniciar os alunos na docência.		
[...] Pesquisa e da extensão.	Pesquisa e extensão/ Relação IES e escola de Educação Básica	3
[...] Perceber mais intensamente a presença de uma instituição Federal dentro de minha escola.		
Relevante colaboração e integração entre instituições acadêmicas e escolas de educação básica.		
[...] Possibilidade de alunos do ensino médio, terem um contato maior com a Química e tudo que envolve esta disciplina, aliada as inovações tecnológicas e outras ações pedagógicas diferentemente aulas tradicionalmente.	Inovações tecnológicas/ TICs	2
[...] As escolas têm a necessidade de se inserirem no mundo digital		
[...] Pela bolsa.	Bolsa	2
[...] Motivo da bolsa.		

### Resumo

Recorrência	Número de repetições
Formação/ Formação continuada/ Formação acadêmica/ Formação docente	17
Experiência/ Experiência inovadora	7
Práticas Pedagógicas/ Prática docente	5
Qualidade de ensino	5

Realidade escolar/ Contexto educacional	4
Aprendizagem	4
Desafio	4
Pesquisa e extensão/ Relação IES e escola de educação básica	3
Inovações tecnológicas/ TICs	2
Bolsa	2

### Questão 02 - Ações no PIBID (I) – Coordenador de área e professor supervisor

#### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Reuniões e discussões semanais	Reuniões	13
[...] Quinzenalmente nos encontramos com os coordenadores no IFF.		
[...] Reuniões pedagógicas na Escola.		
[...] Reuniões semanais		
Reunião semestral na Escola; Reuniões Semanais com os Bolsistas, Reuniões Mensais com Supervisores.		
Reunião semestral na Escola; Reuniões Semanais com os Bolsistas, Reuniões Mensais com Supervisores.		
Reuniões para planejamento do trabalho nas escolas.		
Inicialmente encontros com a direção da escola, e posteriormente com os alunos com a finalidade de esclarecer dúvidas sobre o PIBID e posterior inscrição.		
Reuniões de planejamento com os acadêmicos. Reuniões de avaliação do andamento das ações programadas e implementadas.		
[...] Encontros semanais		
[...] Reuniões semanais com os alunos bolsistas.		
[...] Reuniões quinzenais organizadas pela coordenação do Projeto.		
[...] Reuniões de organização.		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
<p>Implementações feitas geralmente mensais [...] Em horário oposto ao turno do ensino médio.</p> <p>[...] Intervenções que estejam articuladas com os conteúdos e com os assuntos pertinentes ao politécnico da escola.</p> <p>As intervenções são feitas nas escolas</p> <p>[...] Elaborados os planejamentos e após são feitas as implementações nas escolas. Após cada implementação, são discutidos os pontos positivos e negativos para pensarmos em próximas intervenções.</p> <p>Implementações.</p> <p>[...] Discussão de temáticas.</p> <p>[...] Trabalho parte de um tema gerador</p>	<p>Implementações/ Intervenções/ Temáticas</p>	<p>7</p>
<p>Os bolsistas desenvolvem na escola atividades com os alunos da educação básica</p> <p>Atividades semanais dos bolsistas nas escolas.</p> <p>[...] O contato com os professores é semanal, promovendo uma interação com o conteúdo trabalhado em sala de aula e o que será trabalhado no laboratório de informática.</p> <p>O trabalho dos bolsistas e supervisoras acontece de forma sistemática e semanal nas escolas</p> <p>Visita nas escolas</p> <p>Estudos de pesquisa e intervenção na comunidade.</p> <p>Revitalização dos laboratórios de ciências.</p> <p>Atuação do PIBID no PROEJA.</p> <p>[...] Monitoria</p> <p>[...] Elaboração de Atividades.</p> <p>[...] Gincana matemática</p> <p>[...] Visitas esporádicas da coordenadora as escolas.</p> <p>[...] Envolve o planejamento e aplicação das atividades na forma de oficinas.</p> <p>[...] Aplicação de Oficinas nas Escolas.</p> <p>[...] Desenvolvimento de oficinas nas escolas.</p> <p>[...] Oficinas.</p> <p>[...] Os supervisores ajudam na execução destas oficinas.</p> <p>[...] Oficina.</p> <p>[...] Planejamento e avaliação de atividades desenvolvidas em forma de oficinas nas escolas.</p>	<p>Atividades na escola: Monitoria/ Oficinas/ Jogos/ Gincanas/ Manipulação de materiais/ Metodologia</p>	<p>26</p>

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] Planejamento e criação de jogos e tarefas lúdicas para o ensino da matemática.		
[...] Blog sobre estudo de ciências.		
[...] Experimentação.		
[...] Manipulação de materiais.		
[...] Metodologias diferenciadas.		
[...] Aplicação de modelos didáticos.		
[...] Aplicação de metodologias diferenciadas.		
<b>Recorte</b>		
[...] Estudos de aprofundamento teórico e conceitual.	Aprofundamento teórico e conceitual	5
[...] Leitura de Artigos e Livros		
Leituras para aprofundamento		
Leituras, Debates, Discussões, Seminários e Formação no Campus.		
[...] Participação em Eventos Científicos.		

### Resumo

Recorrência	Número de repetições
<b>Atividades na escola:</b> Monitoria/ Oficinas/ Jogos/ Gincanas/ Manipulação de materiais/ Metodologia	26
Reuniões	13
Implementações/ Intervenções/ Temáticas	7
Aprofundamento teórico e conceitual	5

### Questão 03 - Formação continuada

#### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] Repensar/refletir a/sobre a prática, e realizar a intervenção de forma mais eficiente.	Repensar/refletir a/sobre a prática	7
[...] Possibilita repensar o planejamento e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.		
[...] Algo novo para o nossa pratica pedagógica.		
[...] Abordagem dos conteúdos enriquecendo a prática.		
[...] Os professores têm a oportunidade de discutirem, estudarem e repensarem sua atuação a partir do momento em que existe troca de ideias com os licenciandos e com os outros supervisores.		
[...] Reflexão sobre a prática dos pibidianos e sobre as ações efetuadas.		
[...] Estudos de aperfeiçoamento da prática docente.		
[...] Contato com a sala de aula.	Realidade escolar/ Escola	4
[...] A integração com os alunos, a realidade escolar.		
[...] Contato permanente com as escolas.		
[...] Apresença do PIBID na escola, provoca de certa forma, alguns desafios na metodologia do ensino da Química		
[...] Contribui positivamente para a nossa formação, como professores, pois somos de uma geração (de formação) que não teve acesso às tecnologias e agora ne proporcionar aulas mais atraentes aos nossos alunos.	Formação/ Formação continuada	9
[...] A formação continuada é explicita, pois estamos continuamente escrevendo, planejando e aplicando subprojetos com os alunos nas escolas, sempre tentando nos modificar também em nossas próprias aulas e sempre inovando novas práticas.		
[...] Contribuindo e muito para a formação continuada, pois é através destas trocas de experiências que percebo que os graduandos estão chegando nos estágios obrigatórios com certa experiência e vivencia		
[...] Formação continuada pode ser dar no momento da ação e na prática por meio da reflexão na		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
<p>ação e sobre a ação.</p> <p>[...] Me mantenho sempre a par das novas tecnologias de ensino.</p> <p>[...] Inserir com doses programadas a atividade docente em cada futuro licenciando é maravilhoso... [...] Diferente de como aconteceu comigo que fui jogado dentro de uma sala de aula no final do curso e a gente tinha que se virar....</p> <p>O PIBID contribui na formação de professores, qualificando as ações acadêmicas de forma a fortalecer a escola pública, como espaço de formação, promovendo a necessária articulação das universidades e institutos com as redes públicas de ensino.</p> <p>[...] A proposta do PIBID é uma das melhores Políticas de Estado voltadas à formação de professores.</p> <p>[...] Contribui na formação acadêmica e no desenvolvimento do ensino médio.</p>		
<p>[...] Promove/possibilita aos envolvidos estudo de aprofundamento teórico/conceitual.</p> <p>[...] Todas as semanas recebo materiais do PIBID e também busco por conta própria leituras, pesquisas que possa auxiliar no trabalho no PIBID e na sala de aula regular.</p>	Aprofundamento teórico/conceitual	2
<p>[...] Sempre aprendendo e contribuindo com bolsistas na escola.</p> <p>[...] Momento de estudos com alunos e supervisores.</p> <p>[...] Oficinas de formação, grupos de estudo. [...] Planejamento de atividades.</p> <p>[...] Produção e pesquisa de novos materiais e novas metodologias.</p>	Aprendizagem/ Estudo/ Produção de materiais	4
<p>[...] Publicações de reflexões acerca do PIBID.</p> <p>[...] Seminários institucionais do PIBID e também possibilidade de participação em eventos para apresentação de trabalhos.</p> <p>[...] Promoção de palestras ministradas e minicursos realizadas pelos mesmos sobre a temática da inclusão digital e o uso de ferramentas disponíveis em softwares educativos e também o uso das tics.</p>	Publicações/ Participação em eventos/ Palestras e minicursos	3

## Resumo

Recorrência	Número de repetições
Formação/ Formação continuada	9
Repensar/refletir a/sobre a prática	7
Realidade escolar/ Escola	4
Aprendizagem/ Estudo/ Produção de materiais	4
Publicações/ Participação em eventos/ Palestras e Minicursos	3
Aprofundamento teórico/conceitual	2

### Questão 04 - Articulação PIBID, Licenciatura, demais Cursos e outros programas

#### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Existe uma forte articulação do PIBID, o Curso de Licenciatura em Matemática e as escolas participantes do projeto.	Articulação do PIBID com a Licenciatura e as escolas.	5
As licenciaturas do campus Alegrete trabalham em conjunto		
Participação dos bolsistas nas atividades e eventos promovidos pela licenciatura.		
Na escola há a integração com as diversas áreas do conhecimento		
[...] De uma maneira muito tímida, acontece poucas vezes durante o ano, através de apresentações de relatórios ou produção de artigos PIBID biologia e química.		
[...] Atividades desenvolvidas em nosso campus.	Eventos/ Projeto de extensão/ Monitorias/ Visitas/ Jogos	7
[...] Projeto de extensão "Pé na estrada";		
A articulação com as licenciaturas de dá, principalmente, na forma de seminários, durante a mostra das licenciaturas.		
[...] Com monitorias para alunos do curso PROEJA da instituição.		
[...] Nossos alunos já tiveram a oportunidade de visitar o Campus do nosso município, participar		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
de palestras.		
[...] Oficinas para a modalidade PROEJA.		
[...] Fazem aplicação de jogos e intervenções esporádicas nos cursos técnicos do nosso campus.		
Temos procurado articular e fortalecer o diálogo entre os programas que são desenvolvidos na Instituição (PIBID, PET, LIFE e Prodocência) através de encontros e projetos (PIBID - PET; PIBID - PROEJA).	PIBID/ PET/ LIFE/ Prodocência	2
[...] Tem procurado articular os programas como PIBID, LIFE, PET e Prodocência em suas ações, tendo em vista a articulação e ênfase dos programas na formação de professores.		
[...] PIBID tem articulação, bem como com o LIFE. Existe ainda articulação com os demais integrantes do curso de licenciatura em química e biologia. Temos ainda pequena articulação com outros setores do Campus, e com o PET, e ainda com curso em EAD.	PIBID e LIFE	5
[...] Pouca articulação com a licenciatura. A maior articulação existente é com o LIFE e com o PIBID da Química		
[...] O LIFE nos proporciona atividades interdisciplinares.		
Existe articulação entre as demais licenciaturas, mas é através do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) no qual os PIBIDs tentam elaborar propostas interdisciplinares.		
[...] Articulações O LIFE realizou, o ano passado um trabalho em conjunto com o sub projeto: envolvendo as Licenciaturas de Química, Biologia e Matemática.		
A articulação entre os grupos de PIBID em nosso campus ainda está muito no âmbito dos desejos e pouco das práticas. Efetivamente fazemos um ou dois seminários em conjunto por ano.	Pouca articulação com demais programas.	1

### Resumo

Recorrência	Número de repetições
Eventos/ Projeto de extensão/ Monitorias/ Visitas/ Jogos	7
Articulação do PIBID com a licenciatura e as escolas	5
PIBID e LIFE	5
PIBID/ PET/ LIFE/ Prodocência	2
Pouca articulação com demais programas	1

## Questão 05 - Prática docente

### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
<p>[...] Melhorou minha prática docente, me desacomodou... Pois tive que buscar mais, mudei minha prática pedagógica, pois tenho que ser exemplo ao meus pibidianos... Eles têm que ter confiança na minha prática.... Atualizou... Reaprendi a discutir, dialogar e buscar formas mais adequadas de colocar este ou aquele assunto aos alunos em sala de aula... MUITO BOM...</p> <p>[...] Repensar minha prática enquanto formadora, refletir sobre o que deu certo ou não e aprofundar estudos sobre isso.</p> <p>[...] Toda experiência gera uma reflexão da prática docente.</p> <p>Construir uma concepção sobre ser professor a partir de um processo de reflexão sobre a prática e na prática</p> <p>[...] Melhorar a nossa prática docente.</p> <p>O PIBID tem contribuído para modificar as práticas docentes [...]Dos professores supervisores, que vem sentindo-se motivados a repensar suas práticas, utilizando metodologias diferenciadas, repensando seus instrumentos de avaliação, modificando seu fazer.</p> <p>[...] Possibilita a reflexão a cerca do processo educativo, o qual envolve tanto o ensino quanto a aprendizagem.</p>	Prática docente	7
<p>[...] Contribui na busca de uma linguagem alternativa a sala de aula como experiência, gincanas de ciências, palestras, visitas técnicas.</p> <p>[...] O PIBID vem a somar através de práticas pedagógicas inovadoras, de certa forma, de fácil aplicação.</p> <p>[...] Muitas vezes não mudamos nosso jeito de trabalhar por medo do desconhecido, muitas vezes, por não saber fazer diferente... Ver a oportunidade de fazer coisas novas e ter alguém para nos auxiliar é muito bom. Os bolsistas do PIBID vieram contribuir com nosso trabalho, fortalecendo ainda mais nossa prática em termos de uso de tecnologia.</p> <p>Tem contribuído em todos os sentidos, desde as relações interpessoais, perpassando pelos conhecimentos específicos, pedagógicos.</p> <p>Repensei minhas aulas, passando da mera aula teórica e estanque, para aulas mais diversificadas e utilizando diversas metodologias.</p>	Prática pedagógica	5

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] Quebrar a barreira existente no ensino da química tradicional, através da criação de jogos lúdicos de cunho científico, mas prazerosos na prática. Ainda, sempre com o intuito de incluir alunos com necessidades especiais.	Ensinar/ Aprendizagem/ Relação IES e escola de Educação Básica/ IDEB	7
Contribui muito porque o aluno passa a ter mais interesse nas aulas.		
Motivando os alunos a desenvolver atividades de raciocínio lógico.		
[...] Uso novos métodos que antes não usava, me preocupo com o aprendizado dos alunos bem mais.		
Serviu para descobrir como as práticas experimentais são ótimas formas de envolver os alunos pelo gosto de aprender e estar na aula		
[...] Proporciona um contato direto com a academia e as novas formas de ensinar e aprender.		
Tem contribuído muito, não somente na minha área mas também na área dos demais componentes curriculares, especialmente português e matemática, pois a nossa escola conseguir aumentar o índice do IDEB de avaliação comparando-se com a anterior	Formação docente/ Formação inicial e continuada	3
[...] Colocar no movimento da escrita e leitura sobre a formação docente, sobre didática, sobre educação.		
[...] Permitindo vivenciar práticas reflexivas durante a própria formação inicial e que podem refletir tanto na melhoria da docência por parte dos acadêmicos quanto a prática por parte dos professores envolvidos.		
O PIBID faz com que nós enxergamos além da sala de aula.		
Contribuiu para entender que cada atividade precisa de contextualização, precisa de diferentes formas de se trabalhar.	Atividades contextualizadas/ Experiências/	2
O PIBID contribui para adquirir experiências.		
[...] Um projeto que promova a problematização e discussão a respeito da prática do professor, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico.	Projeto	2
[...] Mais projetos, mais apresentações de trabalhos, mais artigos, oportunidade de poder estar em alguns eventos, participação em capítulo de livro, publicações.		

## Resumo

Recorrência	Número de repetições
Prática docente	7
Ensinar/ Aprendizagem/ Relação IES e escola de educação básica/ IDEB	7
Prática pedagógica	5
Formação docente/ Formação inicial e continuada	3
Atividades contextualizadas/ Experiências/	2
Projeto	2

### Questão 06 – Finalizando

#### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] Retomei a pesquisa, a leitura e a escrita que não estavam tendo a devida importância.	Pesquisa/ leitura/escrita Ensino/pesquisa/ extensão	2
[...] Proporciona perceber a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.		
[...] Possibilitar minha reflexão e aprimoramento.	Reflexão da prática.	3
[...] Busque cada vez mais aperfeiçoar minha prática docente,		
[...] Uma forma de refletir e avaliar a prática docente.		
Um dos motivos que me movimentam a (re)pensar constantemente minha docência, tornando-me melhor professora".	Docência.	3
[...] Aprimoro a minha atuação como professora a cada ação, pensada, planejada e executada pelo PIBID.		
Despertou uma nova visão do processo educacional, contribuindo significativamente para o meu aprimoramento profissional.		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
<p>[...] Um espaço de empoderamento de práticas pedagógicas e compartilhamento de experiências.</p> <p>[...] Fortalece a minha prática.</p> <p>Um incentivo, um motivador para continuar o trabalho na sala de aula.</p>	Prática pedagógica	3
<p>[...] Contribui para uma formação mais contundente dos futuros professores.</p> <p>[...] Estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais.</p> <p>[...] Aliado na formação continuada.</p> <p>[...]Tenho a oportunidade de ter a prática pedagógica desde o início de minha formação, e não somente no término, que seriam os estágios</p> <p>Revitalização, aprendizado e possibilidade de mudanças</p> <p>Uma complementação: indispensável, inovadora, desafiadora, fiscalizadora e principalmente dialógica. [...] E coloca em torno de uma mesa: futuro licenciandos, coordenadores e supervisores, cada um contribuindo com sua prática.</p> <p>[...] É na minha formação docente a possibilidade de me renovar enquanto formadora de professores e de re-significar as práticas que desenvolvo na formação inicial por meio dos meus bolsistas.</p> <p>[...] Um novo pensar sobre como levar aos discentes maneiras diferentes do ensinamento de química.</p> <p>[...] Ajuda para a formação acadêmica na área do professorado.</p> <p>É importante para o crescimento pessoal e profissional</p>	Formação/ Formação continuada/ Formação inicial e continuada	10
<p>Uma ferramenta onde certamente o contato com os estudantes nas escolas aproxima para a rotina de um ambiente escolar</p> <p>[...] É meio de construção/reconstrução do conhecimento.</p> <p>Experiência</p>	Realidade escolar	3

**Resumo**

<b>Recorrência</b>	<b>Número de repetições</b>
Formação/ Formação continuada/ Formação inicial e continuada	10
Reflexão da prática	3
Docência	3
Prática pedagógica	3
Realidade escolar	3
Pesquisa/Leitura/Escrita e Ensino/Pesquisa/Extensão	2

## APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS ESCOLHIDAS E A SUA REPETIÇÃO EM OUTRA QUESTÃO NO QUESTIONÁRIO (A) DOS SUBPROJETOS DO PIBID

### ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS E REPETIÇÃO

N.	Recorrência	Aproxima com outra recorrência					
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
1	1.1 Formação/ Formação continuada/ Formação acadêmica/ Formação docente			3.1		5.4	6.1
	1.2 Experiência/ Experiência inovadora					5.5	
	1.3 Qualidade de ensino					5.5	
	1.4 Prática docente			3.2		5.1	6.3
	1.5 Realidade escolar/ Contexto educacional			3.3			6.5
	1.6 aprendizagem			3.4			
	1.7 desafio						6.3
	1.8 Pesquisa e extensão/ Relação IES e escola de Educação Básica					5.2	6.6
	1.9 Inovações tecnológicas/ tics				4.2		
	1.10 bolsa				4.2		
2	2.1 Atividades na escola: Monitoria/ Oficinas/ Jogos/ Gincanas/ Manipulação de materiais/ Metodologia				4.1	5.5	
	2.2 Reuniões				4.2	5.6	
	2.3 Implementações/ intervenções/ temáticas					5.5	
	2.4 Aprofundamento teórico e conceitual			3.6		5.6	
3	3.1 Formação/ Formação continuada	1.1					
	3.2 Repensar/refletir a/sobre a prática	1.4				5.1	6.2
	3.3 Realidade escolar/ Escola	1.5					6.5
	3.4 Aprendizagem/ Estudo/ Produção de materiais	1.6					



**ORGANIZAÇÃO DAS RECORRÊNCIAS E DOS EIXOS ARTICULADORES APONTADAS NAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO (A) DOS SUBPROJETOS DO PIBID**

<b>Recorrências</b>	<b>Eixos articuladores</b>
1.1 Formação/ Formação continuada/ Formação acadêmica/ Formação docente	Formação
3.1 Formação/ Formação continuada	
5.4 Formação docente/ Formação inicial e continuada	
6.1 Formação/ Formação continuada/ Formação inicial e continuada	
<hr/>	
1.4 Prática docente	Prática docente
1.7 desafio	
3.2 Repensar/refletir a/sobre a prática	
5.1 Prática docente	
6.2 Reflexão da prática	
6.3 Docência	
<hr/>	
1.5 Realidade escolar/ Contexto educacional	Realidade escolar
3.3 Realidade escolar/ Escola	
6.5 Realidade escolar	
<hr/>	
1.6 Aprendizagem	Aprendizagem
3.4 Aprendizagem/ Estudo/ Produção de materiais	
<hr/>	
1.8 Pesquisa e extensão/ Relação IES e escola de educação básica	Pesquisa/Ensino/Extensão
5.2 Ensinar/ Aprendizagem/ Relação IES e escola de educação básica/ IDEB	
6.6 Pesquisa/Leitura/Escrita e Ensino/Pesquisa/Extensão	
<hr/>	
1.2 Experiência/ Experiência inovadora	Experiências
1.3 Qualidade de ensino	

Recorrências	Eixos articuladores
2.1 Atividades na escola: Monitoria/ Oficinas/ Jogos/ Gincanas/ Manipulação de materiais/ Metodologia	
2.3 Implementações/ intervenções/ temáticas	
4.1 Eventos/ Projeto de extensão/ Monitorias/ Visitas/ Jogos	
5.5 Atividades contextualizadas/ Experiências/	
5.3 Prática pedagógica	Prática pedagógica
6.4 Prática pedagógica	
1.9 Inovações tecnológicas/TICS	PIBID e programas
1.10 Bolsa	
2.2 Reuniões	
2.4 Aprofundamento teórico e conceitual	
3.5 Publicações/ Participação em eventos/ Palestras e Minicursos	
3.6 Aprofundamento teórico/conceitual	
4.2 PIBID e LIFE	
4.3 Articulação do PIBID com a licenciatura e as escolas.	
4.4 PIBID/ pet/ life/ prodocência	
4.5 Pouca articulação com demais programas	
5.6 Projeto	

## APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO (B) DOS SUBPROJETOS DO PIBID.

### Questão 01 – Escolha pelo Curso de Licenciatura

Respostas	Excerto	Recorrência
Gosto de biologia e, além disso, é um curso que possui uma ampla área para futuros cursos de aperfeiçoamentos.	Gosto de biologia	Aspiração
	É um curso que possui uma ampla área para futuros cursos de aperfeiçoamentos	Ampla área para aperfeiçoamento
Era na cidade e gratuito.	Era na cidade.	Localização
	Gratuito	Gratuidade
Gosto de matemática.	Gosto de matemática	Aspiração
Afinidade com a matéria.	Afinidade com a matéria	Afinidade
A licenciatura em computação foi pela carência de profissionais nessa área	A licenciatura em computação pela carência de profissionais nessa área	Trabalho
Não somente pelo gosto da disciplina, mas também por que a área oferece um amplo campo de trabalho, não apenas a docência.	Gosto da disciplina	Aspiração
	Área oferece um amplo campo de trabalho, não apenas a docência.	Campo de trabalho além da docência
Optei pela licenciatura em biologia por gostar dos assuntos que envolvem a área, por gostar da natureza, fauna e flora e suas relações, etc.	Biologia por gostar dos assuntos que envolvem a área, por gostar da natureza, fauna e flora e suas relações, etc.	Aspiração
Interesse por física, gratuidade, proximidade.	Interesse por física	Aspiração
	Gratuidade,	Gratuidade
	Proximidade	Localização
O desejo de seguir a carreira docente na área das ciências humanas. O interesse pelo ensino e pela pesquisa na área da biologia.	O desejo de seguir a carreira docente na área das ciências humanas	Docente
	Interesse pelo ensino e pela pesquisa na área da biologia	Ensino e pesquisa em biologia
Amo a profissão que é ser professor. Sempre tive preferência pela química.	Amor à profissão-professor	Amor a profissão
	Preferência pela química	Aspiração
Escolhi a licenciatura, pois me identifico com a área da educação e	Identifico com a área da educação	Identificação com a educação

Respostas	Excerto	Recorrência
dentre todas as profissões, certamente ser professora é o que quero.	Ser professora é o que quero	Ser professora
Na verdade entrei por acaso, pois queria fazer Administração, ai entrei pela chamada pública, mas iria trocar de curso na troca de semestre mas acabei gostando da licenciatura em matemática e decidi ficar no curso.	Entre por acaso, pois queria fazer Administração.	Administração
	Acabei gostando da licenciatura em matemática e decidi ficar no curso.	Gostou da Licenciatura e permaneceu no curso
Pretendo atuar como professora.	Pretendo atuar como professora	Ser professora
Gosto de ensinar e trabalhar com pessoas, ter o contato com crianças e adolescentes.	Gosto de ensinar e trabalhar com pessoas	Ser professora
Pelo potencial de transformação que tem o educador...	Pelo potencial de transformação que tem o educador	Potencial de transformação do educador
Sou professora de Matemática da educação básica, e tive a vontade de cursar a Licenciatura em Computação, sendo que este curso é muito importante para a formação profissional e pedagógica do docente.	Sou professora de Matemática da educação básica, e tive a vontade de cursar a Licenciatura em Computação.	Outra formação docente
Oportunidade de emprego na cidade, gosto pela docência e pela matemática.	Oportunidade de emprego na cidade,	Emprego
	Gosto pela docência	Docência
	Gosto pela matemática	Afinidade
Escolhi o curso por ser relacionado à área da tecnologia, no principio a questão de ser docente era o plano B, e acabou se tornando minha prioridade como profissional.	Curso por ser relacionado à área da tecnologia	Tecnologia
	A questão de ser docente era o plano B, e acabou se tornando minha prioridade como profissional.	Ser docente – prioridade profissional
Escolhi o curso de Licenciatura, pois a credito na docência.	Acredito na docência.	Docência
Ao primeiro momento vi a licenciatura como um curso para aprender computação.	Vi a licenciatura como um curso para aprender computação.	Curso voltado para tecnologia
Acredito que esse trabalho, feito com comprometimento pode mudar uma nação. Contudo, acredito que a formação do professor certamente não se limita às teorias estudadas no em sala de aula e nossos modos de compreender a docência, são muitas das vezes limitadores, as possibilidades que temos nesta profissão.	Acredito que esse trabalho, feito com comprometimento pode mudar uma nação.	Comprometimento docente
	A formação do professor certamente não se limita às teorias estudadas no em sala de aula e nossos modos de compreender a docência	Docência
Instituição Pública Curso Superior Curso na própria cidade Fácil acesso	IES na própria cidade	Localização
O gosto pelo contato com pessoas de diferentes idades e experiências de vida, e a possibilidade de cada dia ser totalmente diferente do	Contato com pessoas e experiências de vida	Contato com pessoas

Respostas	Excerto	Recorrência
anterior.		
Dentre as opções disponíveis em minha cidade(não tinha condições financeiras de estudar em outra cidade) optei pela licenciatura por ser a que mais me chamava a atenção e também porque tinha facilidade na disciplina de matemática no ensino básico.	Opção na cidade era a Licenciatura	Localização
	Facilidade em matemática	
Escolhi o curso, mais por gosto de Física e com o andamento passai a gostar da docência,	Gosto de Física e com o andamento passai a gostar da docência	Com o curso gostou da docência
Não tive uma razão específica para escolher a licenciatura, porém me inscrevi no curso, passei no vestibular, e me apaixonei pela docência, pois vai muito além de uma profissão, é uma satisfação pessoal poder ajudar e fazer a diferença em meio a uma comunidade.	Não tive uma razão específica para escolher a licenciatura	Escolha pela docência
	Apaixonei pela docência	
	Além de uma profissão, é uma satisfação pessoal.	Profissão
Na profissão de professor, vejo um bom crescimento pessoal e profissional em minha vida.	Profissão de professor – crescimento pessoal e profissional	Profissão
Tendo em vista a realidade que se encontra nosso país a educação ainda é o melhor caminho. E é por isso que quero fazer parte dessa mudança.	Educação – melhor caminho	Educação
Desde o ensino fundamental, ser professor foi minha melhor opção. Biologia me fascina.	Desde o ensino fundamental, ser professor foi minha melhor opção.	Ser professor
	Biologia me fascina	Aspiração
Admiro muito a profissão do Professor, e como gosto muito de matemática uniu os fatores e escolhi Licenciatura.	Admiro muito a profissão do Professor	Profissão professor
	Gosto muito de matemática	Admiração por matemática
Por gostar de matemática e pela profissão e por ser na mesma cidade onde moro.	Por gostar de matemática	Admiração por matemática
	Pela profissão	Profissão
	Por ser na mesma cidade onde moro	Localização
Admirar a profissão	Profissão	Profissão
Acredito que a educação deve ser reformulada e com a base que o Instituto nos proporciona, com certeza teremos uma grande motivação para usarmos tudo que aprendemos. Sinto-me feliz de poder aprender todos os dias coisas novas e que no futuro poderão ajudar os alunos das escolas públicas. Além de ser um ramo em constante procura de trabalho.	A educação deve ser reformulada e com a base que o Instituto nos proporciona, com certeza teremos uma grande motivação para usarmos tudo que aprendemos.	Ser professor
Gosto de biologia - É o curso que eu sempre quis fazer; - Gosto da área de educação - O curso é ofertado na cidade onde resido	Gosto por biologia	Afinidade com biologia e educação
	Gosto pela área de educação	

Respostas	Excerto	Recorrência
	Curso ofertado na cidade	Localização
Afinidade com a área	Gosto pela área	Afinidade
Uma área com muita oferta de emprego, e também por ser oferecida na minha cidade.	Área com oferta de emprego	Emprego
	Na cidade	Localização
Na verdade aprendi a gostar com o tempo, mas não pretendo continuar eu acho... E não acho que é uma perda de tempo estar fazendo esse curso, pois a primeira coisa que falam é: porque não está fazendo outra coisa então? Eu vou terminar o curso!!	Aprendi a gostar com o tempo, mas não pretendo continuar... Eu vou terminar o curso!!	Concluir o curso
Identifico-me com a docência; gosto do "mundo dos números".	Identificação com a docência	Docência
	Gosto pelos números	Afinidade
Gostava da matéria, entrei pelo SISU e tenho a certeza que fia a escolha certa. Sem considerar que acho a profissão de professor muito linda.	Gostava da matéria	Afinidade com a matéria
	Entre pelo SISU	Sisu
	Profissão de professor é linda	Profissão
Era o que eu queria. Desde que optei por uma profissão a escolhida foi ser professora de matemática.	Optei por uma profissão a escolhida foi professora de matemática	Profissão
Escolhi este curso pelo fato de o campus ser próximo à minha cidade, na época da escolha, eu não o escolhi por gostar da área educacional ou por gostar da área da informática, simplesmente achei que seria o curso com que eu, mas de identificaria dentro das opções disponíveis.	Escolhi este curso pelo fato de o campus ser próximo à minha cidade	Localização
	Seria o curso com que eu mas de identificaria dentro das opções disponíveis.	Identificação dentro das opções disponíveis de curso
Escolhi a licenciatura em matemática porque gosto e antes não tive oportunidade pois havia o curso somente em instituições particulares.	Gosto pela matemática	Afinidade com a área
Facilidade para entrar no mercado de trabalho	Mercado de trabalho	Trabalho
Eu amo matemática e crianças e nunca tinha tido a oportunidade de estudar em uma faculdade federal.	Gosto pela matemática	Afinidade
	Oportunidade de estudar em uma IE Federal	Ensino federal
Escolhi Licenciatura porque é uma ótima área, e vem crescendo no município, onde varias pessoas que já se formaram nesta área exercem a profissão, sendo professora licenciada posso fazer concurso público e trabalhar na área e quem sabe em um instituto federal.	Sendo professora licenciada posso fazer concurso público e trabalhar na área e quem sabe em um instituto federal	Trabalho
Por afinidade.	Afinidade	Afinidade
Vontade de estudar Matemática e por consequência vontade de ser professora	Afinidade pela área e pela docência	Afinidade pela área e pela docência
Afinidade pela área da Química e, em segundo lugar, pela docência.	Afinidade pela área de Química	Afinidade

Respostas	Excerto	Recorrência
	Docência	Docência
Pelo fato de poder ajudar na aprendizagem de outras pessoas.	Pelo fato de poder ajudar na aprendizagem de outras pessoas	Aspiração
Acredito ser um dos caminhos para a transformação da sociedade. Apoio a educação libertadora como ferramenta para emancipação intelectual dos indivíduos.	Acredito ser um dos caminhos para a transformação da sociedade	Docência
Optei pela licenciatura, por sempre almejar este ideal, desde muito cedo fui instigada por meus pais a seguir este caminho, estou satisfeita com a escolha.	Sempre almejou ser professora e instigada pelos pais a seguir este caminho	Ser professora
No primeiro momento foi sem saber o que realmente era mas depois foi se tendo uma melhor noção do que seria a Licenciatura, a escolha decorreu principalmente pelo nome Computação.	No primeiro momento foi sem saber o que realmente era... A escolha decorreu principalmente pelo nome Computação.	Escolha pelo Curso Computação
Vocação para ser professora na área de Física e ter gostado da disciplina durante o ensino médio.	Vocação para ser professora na área de Física	Vocação
Vocação	Vocação	Vocação
Escolhi o curso de Licenciatura em Matemática porque não queria estudar longe de casa, não tenho condições de arcar com as despesas de uma escola particular, e tinha que escolher entre Administração e Matemática, ou fazer um técnico. Aí optei por Matemática pois me identificava mais com a área.	Escolhi o curso de Licenciatura em Matemática porque não queria estudar longe de casa.	Localização
Gostar de química.	Gosto pela Química	Afinidade
Por vocação	Vocação	Vocação
Gostar de biologia	Gosto por Biologia	Afinidade
Era o curso que eu queria, porque eu gosto de matemática, sempre tive facilidade, e por gostar de ensinar para os outros.	Gosto por matemática	Afinidade

### Questão 02 - Escolha pelo PIBID

Resposta	Excerto	Recorrência
Ter experiência, em sala de aula antes dos estágios.	Experiência, em sala de aula antes dos estágios.	Experiência
Para ter uma visão mais ampla das escolas e ter experiência na área	Visão mais ampla das escolas	Realidade das escolas

Resposta	Excerto	Recorrência
antes de terminar a faculdade. Além da bolsa ofertada, é claro.	Ter experiência na área antes de terminar a faculdade.	Experiência
	Bolsa ofertada	Bolsa
Ganhar experiência em sala de aula com alunos e professores.	Experiência em sala de aula com alunos e professores.	Experiência
Adquirir experiência desde jovem.	Experiência desde jovem.	Experiência
Por conhecer vários benefícios que o PIBID traz para minha formação, principalmente o de experiência como docente.	Experiência como docente.	Experiência
Adquirir experiência fazendo do laboratório de informática a sala de aula.	Experiência fazendo do laboratório de informática a sala de aula.	Experiência
Oportunidade de exercer ideias que são discutidas em sala de aula. E também de ver a realidade das escolas para um maior entendimento das questões abordadas em sala de aula.	Oportunidade de exercer ideias que são discutidas em sala de aula.	Teoria-prática
	Ver a realidade das escolas	Realidade das escolas
Porque é uma excelente oportunidade de por em prática o que estamos aprendendo teoricamente.	Oportunidade de por em prática o que estamos aprendendo teoricamente.	Teoria-prática
Faço parte do PIBID pelo fato de poder dar aulas durante a semana em uma escola do município onde moro e poder ter o contato com diferentes anos do ensino fundamental e ensino médio, e ter a vivência de como é atuar como docente em uma escola.	Vivência de como é atuar como docente em uma escola.	Docência
Aperfeiçoamento e aprimoramento dos conhecimentos e contato com os educandos.	Aperfeiçoamento e aprimoramento dos conhecimentos	Conhecimento
	Contato com os educandos	Prática docente
Formação profissional serve muito para nossa contribuição como futuros professores.	Formação profissional	Formação profissional
O PIBID é uma oportunidade de vivenciar a realidade escolar durante a nossa formação acadêmica e proporciona o fortalecimento do vínculo pela docência, confirmando ou não o gosto pela docência.	Oportunidade de vivenciar a realidade escolar durante a nossa formação acadêmica	Realidade da escola
	Fortalecimento do vínculo pela docência, confirmando ou não o gosto pela docência.	Decisão pela docência
Como eu ainda não tinha certeza se realmente queria seguir no curso, resolvi entrar no PIBID para conhecer melhor como seria ser uma professora.	Como eu ainda não tinha certeza se realmente queria seguir no curso, resolvi entrar no PIBID.	Decisão pela docência
Por adquirir mais experiências	Experiências	Experiências
Experiência	Experiências	Experiências
Conhecer o contexto escolar para ser uma profissional bem qualificada.	Conhecer o contexto escolar	Realidade escolar

Resposta	Excerto	Recorrência
O PIBID insere o aluno da licenciatura no âmbito escolar, com certeza foi de grande utilidade para a minha formação, pois a partir desta prática pude ver como é a realidade em sala de aula e como planejar uma aula de qualidade com uma metodologia diferenciada.	PIBID insere o aluno da licenciatura no âmbito escolar	Realidade escolar
	Realidade em sala de aula	Realidade em sala de aula
	Planejar uma aula de qualidade	Planejamento
	Metodologia diferenciada	Metodologia
Vejo o PIBID como algo bem positivo enquanto formação de professores, pois, antes mesmo da prática do estágio já nos dá a oportunidade de estarmos inseridos em sala de aula, proporcionando experiências e vivências significativas nesse âmbito; Pelo auxílio financeiro;	Algo bem positivo enquanto formação de professores, pois, antes mesmo da prática do estágio já nos dá a oportunidade de estarmos inseridos em sala de aula	Formação de professores
	Experiências e vivências significativas nesse âmbito	Experiências
	Auxílio financeiro	Bolsa
É uma grande oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula e melhor preparação para a formação acadêmica.	Oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula	Realidade da sala de aula
	Preparação para a formação acadêmica	Formação
Para estar em contato com os alunos e as escolas desde o começo da licenciatura e com isso irei adquirindo experiências e tendo novas visões de como transmitir o conhecimento.	Em contato com os alunos e as escolas desde o começo da licenciatura	Inserção na escola
	Adquirindo experiências	Experiências
Eu faço parte do PIBID primeiro por que preciso de auxílio financeiro para continuar me mantendo enquanto faço faculdade, e segundo por que ele me proporciona muitos aprendizados enquanto acadêmica e futura professora, além de contribuir em minhas publicações.	Primeiro por que preciso de auxílio financeiro para continuar me mantendo enquanto faço faculdade	Bolsa
	Proporciona muitos aprendizados enquanto acadêmica e futura	Aprendizados acadêmicos
	Contribuir em minhas publicações.	Publicações
De ter contato com a realidade escolar e pela importância para minha formação inicial.	Contato com a realidade escolar	Realidade escolar
	Formação inicial	Formação inicial
A possibilidade de entrar em uma sala de aula antes do normal, no nosso caso seria nos estágios de regências. A possibilidade de fazer uma abordagem diferenciada de determinados conhecimentos para os educandos.	Entrar em uma sala de aula antes dos estágios	Experiência
O PIBID possibilita a inserção no meio escolar, o aconteceria apenas nos estágios. O PIBID antecipa esse momento, nos preparando para a docência.	A inserção no meio escolar, o aconteceria apenas nos estágios e o PIBID antecipa esse momento.	Experiência antes do estágio
	Preparação para a docência.	Docência

Resposta	Excerto	Recorrência
Pela importância na formação continuada	Formação continuada	Formação continuada
Primeiramente a escolha foi financeira, e com o passar do tempo fui me apegando aos alunos e ao trabalho desenvolvido, agora não me imagino sem o PIBID, mas sei que só tenho mais um semestre para aproveitar.	Primeiramente a escolha foi financeira	Bolsa
	Fui me apegando aos alunos e ao trabalho desenvolvido, agora não me imagino sem o PIBID.	Decisão para a docência
Experiência e manter minhas despesas com os estudos	Experiência.	Experiência
	Manter as despesas com os estudos	Bolsa
Faço parte do PIBID porque é um meio para me aproximar da realidade da escola, das vivências do fazer docente. Auxilia na interação com os estudantes e na construção da minha carreira.	Aproximar da realidade da escola, das vivências do fazer docente	Realidade escolar
Pela inserção no ambiente escolar, ter contato com os alunos.	Inserção no ambiente escolar	Realidade escolar
Aprendi muito como pibidiana, tanto na pesquisa, como em fazer atividades diferenciadas e novas metodologias, confirmando ainda mais o que busco que é estar em sala de aula.	Na pesquisa	Pesquisa
	Como em fazer atividades diferenciadas	Atividades diferenciadas
	Novas metodologias	Metodologia
Preparação de profissionais da educação como nós e para conhecer as diversas realidades das escolas.	Preparação de profissionais da educação.	Profissão
	Conhecer as diversas realidades das escolas	Realidade das escolas
Para minha melhoria, para adquirir experiência, perder a timidez.	Adquirir experiência	Experiência
Possibilidade de vivenciar experiência da docência.	Vivenciar experiência da docência	Experiência
Escolhi participar do PIBID para conhecer profundamente a área do magistério, ter contato com as escolas estaduais e poder contribuir para o desenvolvimento formativo dos alunos.	Conhecer profundamente a área do magistério	Docência
	Contato com as escolas estaduais	Realidade escolar
	Contribuir para o desenvolvimento formativo dos alunos	Formação
Para já tomar experiência com a sala de aula.	Experiência com a sala de aula	Experiência
As ferramentas que o PIBID disponibiliza ajudam a construir um educador mais completo e preparado. Acredito que o ideal seria que todos os alunos das licenciaturas pudessem participar do programa.	PIBID ajuda a construir um educador mais completo e preparado	Formação
	Acredito que o ideal seria que todos os alunos das licenciaturas pudessem participar do programa.	Ideal- participação de todos no PIBID
Não conhecia o projeto, faço parte porque tinha uma curiosidade de ver o que se fazia e se eu realmente iria gostar da licenciatura.	Curiosidade de ver o que se fazia e se eu realmente iria gostar da licenciatura	Decisão pela licenciatura
O contato com os alunos.	Contato com os alunos	Experiência
Interesse em aperfeiçoar-me na condição de professor, e também,	Aperfeiçoar-me na condição de professor	Formação

Resposta	Excerto	Recorrência
complementar o currículo para futuras especializações.		
Bolsa; interessante ter a experiência docente.	Bolsa	Bolsa
	Experiência docente	Experiência
Decidi me candidatar as vagas do PIBID para tirar a prova se realmente queria/poderia ser professor, o que ocorreu foi que acabei me apaixonando pela docência e suas especificidades.	Tirar a prova se realmente queria/poderia ser professor,	Decisão em ser professor
Adquirir experiência como docente e participar de subprojetos relacionados a matemática.	Experiência como docente	Experiência
Primeiramente pela bolsa, pois moro distante de meus pais e preciso de dinheiro, e também pelos conhecimentos e experiência proporcionada pelo programa.	Bolsa	Bolsa
	Conhecimentos e experiência proporcionada pelo programa.	Experiência
Curiosidade, disponibilidade de tempo, indicação pelos colegas e bolsistas do PIBID a mais tempo.	Curiosidade, disponibilidade de tempo	Curiosidade
O PIBID é um programa que oportuniza o desenvolvimento das habilidades dos futuros professores, permitindo um contato mais estreito com a sala de aula e os processos que envolvem o ensino-aprendizagem de forma bem mais íntima do que apenas nos períodos de estágio. Oferece oportunidade de publicar trabalhos, escrever artigos, livros, etc., mais frequente do que em outros tipos de bolsas.	Desenvolvimento das habilidades dos futuros professores	Docência
	Publicação	Publicação
Melhorar o conhecimento a respeito da licenciatura	Conhecimento à respeito da licenciatura	Licenciatura
A possibilidade de adquirir experiência e conhecimento em sala de aula (com a prática didática )antes dos estágios	Adquirir experiência e conhecimento em sala de aula antes dos estágios	Experiência antes dos estágios
Consolidar a licenciatura e a atividade de futuro docente, obter mais aprendizado na área, desenvolver atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem que não são desenvolvidos no curso por motivos diversos, entre outros.	Consolidar a licenciatura e a atividade de futuro docente	Experiência
Por acreditar que o projeto auxilia muito em nosso processo de formação docente, tanto nas escolas parceiras do projeto, quanto em nossas vidas na qualidade de futuros educadores.	Auxilia muito em nosso processo de formação docente	Formação docente
Soma-se de forma significativa em minha formação; - Possibilita uma interação maior com os colegas; - Nos situa em relação ao ambiente escolar; - Enriquece nosso aprendizado quando nos permite criar recursos que auxiliam os professores nas escolas; - A bolsa que é ofertada auxilia os alunos e os motiva a valorizar o curso.	Situa-nos em relação ao ambiente escolar	Realidade escolar
	Enriquece nosso aprendizado quando nos permite criar recursos que auxiliam os professores nas escolas	Aprendizagem
	A bolsa	Bolsa
A escolha pelo curso foi muito importante, para a minha formação	Entender o processo de construção da	Docência

Resposta	Excerto	Recorrência
acadêmica e profissional. Dessa maneira, decidi participar da seleção para ser bolsista do PIBID, em meio entender o processo de construção da prática docente do licenciando em computação, bem como, para realizar uma reflexão da minha prática docente enquanto bolsista do PIBID com as atividades realizadas com as turmas da educação básica.	prática docente	
Preparação docente	Preparação docente	Docência
Faço parte por me oportunizar muita experiências como discente e docente, é uma ótima razão para me esforçar e aproveitar o que o curso oferece.	Experiências como discente e docente	Experiências
Por gostar de leituras desafios, pesquisa, enfim atividades que me façam rever minha pratica.	Atividades que me façam rever minha pratica	Prática pedagógica
O PIBID foi demonstrado como programa de iniciação a docência bem como o curso vem trazer para nos alunos e foi o que me mostrou como é ter uma experiência de docente ao mesmo tempo trazendo paixão pela mesma, fazendo do PIBID um programa institucional de fundamental importância para as licenciaturas.	Experiência de docente	Docência
Pela experiência que me proporcionaria, pelo tempo de atividades e pela bolsa.	Experiência	Experiência
	Bolsa	Bolsa
Escolhi fazer parte do PIBID, pois acredito que o PIBID possibilita desde já os Graduandos de Licenciatura a Manterem contato com as escolas desde já. Engrandecendo assim cada vez mais as nossas práticas Docentes.	Contato com as escolas	Realidade escolar
Faço PIBID pelo fato de amar crianças e acho muito importante o fato de ensinar e aprender com elas.	Faço PIBID pelo fato de amar crianças	Gostar de crianças.
O PIBID dá a oportunidade de repensarmos, o que estamos fazendo de que maneira podemos melhorar se de fato é aquilo que quero para minha carreira profissional. Já, que somente o estágio tem sido uma ação fragilizada, pelo pouco tempo que temos para estar inseridos em sala de aula.	Dá a oportunidade de repensarmos, o que estamos fazendo de que maneira podemos melhorar.	Repensar a pratica docente.
Após ingressar no curso, eu tive a necessidade de conhecer como era ser professor de informática, eu tinha a necessidade de confirmar a minha escolha através da prática educativa, por isso fiz a seleção do PIBID, o que foi certamente o principal motivo de eu permanecer no curso pois, pude ter contato com o espaço que será o meu futuro local de trabalho, a escola.	Tinha a necessidade de confirmar a minha escolha através da prática educativa	
	Contato com o espaço que será o meu futuro local de trabalho, a escola.	Inserção na escola.

### Questão 03 - Referenciais teóricos

Autor	Obra	Repetições de citação do autor
BRASIL	Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.	4
PIAGET, J.		4
MÜLLER, I.	Tendências atuais de Educação Matemática. UNOPAR Cient.,Ciênc. Hum. Educ., Londrina, v. 1, n. 1, p. 133-144, jun.2000.	
RÊGO, Rogéria G. do	Matemática ativa. – 3. Ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.	
MANCEBO, D.	Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana Maria Mercês (org.). Psicologia e compromisso social. 2a ed. São Paulo: Cortez. p.75-92. 2009	
DIAS, A. A. C.	As imagens do mundo no mundo da escolar repensando contribuições da tecnologia para imagem e educação. Educação. v. 31, n. 3, p.223-231. set./dez.2008	
BASSANESI, R. C.	Ensino aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.	1
BERGAMO, M.	O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior.	
CARVALHO, César	Jogos para a 5° Série do Ensino Fundamental. RPM 58.	
ASCOLI,C.C.; BRANCHER,R.V.	Jogos matemáticos: algumas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Santa Maria. Centro Universitário Franciscano, 2006	
FREIRE, Paulo	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b. A pedagogia do oprimido. Pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992 Política e educação. São Paulo: Cortez Editora, 1993. Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos. 6º reimpressão, Editora UNESP, São Paulo. SP. 2000.	35
ALVES, Rubem	....	3
GRANDO Regina C.	O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. 2. ed. São Paulo, 2008	2
FIORENTINI, Dario. MIORIM, Maria Angela	Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. Texto extraído do Boletim da SBEM-SP, n. 7, de julho-agosto de 1990. Disponível em: <www.mat.ufmg.br/.../Umareflexao_sobre_o_uso_de_materiais_concretos>. Acesso em 19 mai. 2015.	2
LORENZATO, Sérgio	O laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sérgio (org). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. 3.ed.	2

Autor	Obra	Repetições de citação do autor
	Campinas, SP: Autores Associados, 2012.	
PAIS, Luis Carlos	Ensinar e Aprender Matemática. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2006.	
KRASILCHIK; Myriam	...	4
LIBÂNEO; José Carlos	...	4
DEMO; Pedro	...	1
Portaria 096/2013.	...	1
GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.).	Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.	
...	<a href="http://www.somatematica.com">www.somatematica.com</a> e <a href="http://www.matematica.obmep.org.br">www.matematica.obmep.org.br</a>	1
WING, J. M.	Computational thinking. Communications of the ACM, v.49, n.3, p.33–35, mar 2006.	
PAPERT, Seymour.	Logo: Computadores e Educação. Brasiliense, São Paulo, 1985(Original de 1980).	
BELL, T.; WHITTEN, I.; FELLOWS, M	Computer Science Unplugged.Universidade de Canterbury, Nova Zelândia, 2007. 105 p. Disponível em: < <a href="http://csunplugged.org/">http://csunplugged.org/</a> > Acesso em: 12 Fev. 2012.	
FERREIRA, Dayane Magalhães; CUNHA, Fabio Souza e Silva da.	O software Google Earth aplicado a disciplina de Geografia no 1º ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Luis Felipe, SOBRAL-CE. Revista Homem, Espaço e Tempo, outubro/2010	
SILVA, Ana Paula Amorim da; CHAVES, Joselisa Maria	Utilização do Google Maps e Google Earth no ensino médio: estudo de caso no Colégio Estadual da Polícia Militar-Diva Portela em Feira de Santana-BA, 2011.	
LÉVY, Pierre	Cibercultura. São Paulo: 34, 1999	2
MORTIMER; Eduardo	Volume único e 1º, 2º e 3º volumes	
...	Revista Química nova na escola.	
ARANHA, Maria Lucia de A.	História da Educação e da Pedagogia Editora: Moderna	
DELIZOICOV e ANGOTTI	Três Momentos Pedagógicos.	5
DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO.	Ensino de ciências: fundamentos e métodos /.	2
ARANÃO, Ivana V. D.	A matemática através de brincadeiras e jogos. 7. ed. Campinas: Papirus, 2011.	1
OLIVEIRA, Cléber Alexandre Soares de; CASTILHO, José Eduardo	. O Xadrez como Ferramenta Pedagógica Complementar na Educação Matemática. Disponível em: < <a href="http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/CleberAlexandreSoaresdeOliveira.pdf">http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/CleberAlexandreSoaresdeOliveira.pdf</a> >	1
MALDANER. Otavio Aloisio	A Formação inicial e Continuada de professores de Química – Professores/Pesquisadores/	5
VIGOTSKY, L.S.	A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.	2
POLYA		2

Autor	Obra	Repetições de citação do autor
PIMENTA.		2
AUSUBEL		2
MEZZOMO		1
DANTE, Luiz Roberto.	Tudo é matemática: 8º ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009. 364 p.	1
BIEMBENGUT, Maria Sallet; HEIN, Nelson.	Modelagem matemática no ensino. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 127 p.	2
BIZZO; Nelio		2
ALVES; Eva Maria Siqueira		2
SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía	A escola e a cultura escolar: É possível controlar as diferenças no/pelo currículo?	2
Vera B. Henriques, André p. Vieira e Carmem P.C. Prado	Aprendizagem Ativa-	2
CHAVES, Taniamara V	Textos de Divulgação Científica no Ensino de Física Moderna na Escola Média (p. 15-48)	
LUCKESSI, C.C.	Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. [online]. Disponível: luckessi.pdf/html. [capturado em 05 maio 2010].	
VILLANNI, Alberto.	Planejamento escolar: Um Instrumento de atualização dos professores de Ciências. Revista de Ensino de Física, v. 13, 1991.	
	Relatório Delors	2
VASCONCELOS, Celso dos S	Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2000. p. 33-151. UNESCO. Planificação da Educação. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1971.	3
LEYTON, Soto Mário.	Planejamento educacional: um modelo pedagógico. Santiago. Editorial Universitário. 1969.	
MOREIRA, M. A; MASINI, E. A. S.	Aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Ed. Moraes, 1982 .	
LOPES, Bernardino.	Aprender e ensinar física. Capítulo 7 – Trabalho experimental em física; Páginas 243 - 302	
	BANCO DE TESES DA CAPES	
	PNE-MEC	

### Questão 04 - Ações dos bolsistas

Respostas	Excerto	Recorrência
Os bolsistas pesquisam oficinas, referentes a conteúdos;	Pesquisam oficinas, referentes a conteúdos;	Oficinas
As oficinas são apresentadas para os demais colegas, bem como são corrigidos pelos orientadores.	Oficinas são apresentadas para os demais colegas	Oficinas
As oficinas são aplicadas nas escolas participantes;	Oficinas são aplicadas nas escolas participantes	Oficinas
São recolhidos dados sobre as oficinas aplicadas.	São recolhidos dados sobre as oficinas aplicadas.	Oficinas
Nossas ações são feitas nas escolas por meio de oficinas que articulam o conteúdo de matemática com tendências e atividades diferenciadas no ensino da matemática, assim, sendo significativo para nós enquanto futuros professores e para os alunos que "aprendem" sob novas abordagens.	Nossas ações são feitas nas escolas por meio de oficinas	Oficinas
Oficinas que abordam conteúdos propedêuticos com metodologias diferenciadas, participação em eventos com temáticas que abordem temas da atualidade vinculados a Matemática.	Oficinas que abordam conteúdos propedêuticos com metodologias diferenciadas	Oficinas
São aulas diferenciadas de matemática	Aulas diferenciadas	Aulas diferenciadas
Sempre debatido com a supervisora sobre voltando para as necessidades dos alunos.	Sempre debatido com a supervisora sobre voltando para as necessidades dos alunos	Necessidade do aluno
Trabalhamos com horta e jardim e também levamos atividades para auxiliar a compreensão do conteúdo.	Trabalhamos com horta e jardim e também levamos atividades para auxiliar a compreensão do conteúdo.	Horta, jardim e atividades.
Primeiramente é feita uma análise junto com a professora regente da turma para ver que conteúdo está sendo trabalhado, a partir daí preparamos um material com exercícios e outro com jogo envolvendo o mesmo, dessa forma tentamos fazer com que todos se envolvam na atividade.	Análise junto com a professora regente da turma para ver que conteúdo está sendo trabalhado, a partir daí preparamos um material com exercícios e outro com jogo envolvendo	Material com exercício
		Jogo
As atividades são planejadas semanalmente e podem sofrer alterações caso necessário. Desenvolvemos atividades com jogos matemáticos, com metodologias diferenciadas como a modelagem matemática, além de desenvolver anualmente o circuito lógico e a Gincana matemática que acontece com todos os alunos das séries finais do ensino fundamental das escolas participantes do subprojeto.	Desenvolvemos atividades com jogos matemáticos,	Jogos
Em conjunto	Em conjunto	Em conjunto
São desenvolvidas atividades diferenciadas com a utilização de	As atividades são lúdicas através da utilização	Jogos

Respostas	Excerto	Recorrência
materiais reaproveitados. As atividades são lúdicas através da utilização de jogos, vídeos, brincadeiras e jogos para efetivar o conteúdo que está sendo desenvolvido no turno inverso pela professora regente.	de jogos, vídeos, brincadeiras.	Vídeos
		Atividade lúdica
Desenvolvimentos de aulas diferenciadas com aulas lúdicas onde passaram os jogos; atividades práticas.	Aulas lúdicas onde passamos jogos; atividades práticas.	Jogos
		Atividades práticas
Conforme a necessidade dos alunos de aprenderem sobre determinados assuntos pois tem dificuldades de aprenderem com a professora que recém entrou na escola.	Conforme a necessidade dos alunos de aprenderem sobre determinados assuntos	Necessidade do aluno
As ações são definidas através de reuniões semanais realizadas no LIFE., a partir de conteúdos pré estabelecidos pela Instituição em que trabalhamos.	As ações são definidas através de reuniões semanais realizadas no LIFE	Reuniões semanais
As aulas são articuladas de forma em que, o aluno interaja com o ambiente. Com os conceitos presentes no livro didático, são construídos modelos para que os alunos possam enxergar a olho nu aspectos que não podem ser ilustrados apenas com a leitura. Por exemplo: extração de DNA de frutas (A maioria dos alunos não imagina que um derivado de vegetal contém DNA em seu organismo); Construção de modelos didáticos em 3D, como tecido conjuntivo.	São construídos modelos para que os alunos possam enxergar a olho nu aspectos que não podem ser ilustrados apenas com a leitura.	Construção de modelos didáticos em 3D
As ações na escola são sempre definidas nas reuniões de planejamento semanal. Durante uma tarde na semana, fazemos o planejamento das atividades que serão executadas na escola.	As ações na escola são sempre definidas nas reuniões de planejamento semanal.	Reuniões semanais
O PIBID trabalha articulado com os professores, auxiliando na assimilação do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Os métodos são: resolução de exercícios, aplicação de materiais didáticos (produzidos por nós, bolsistas), jogos de raciocínio e softwares.	Auxiliando na assimilação do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Os métodos são: resolução de exercícios, aplicação de materiais didáticos (produzidos por nós, bolsistas), jogos de raciocínio e softwares.	Resolução de exercícios
		Materiais didáticos
		Jogos
Utilização de jogos, materiais lúdicos e curiosidades.	Jogos, materiais lúdicos e curiosidades.	Jogos
O PIBID atua de forma a despertar o gosto pela matemática, tentando mostrar um lado mais interessante com atividades diferenciadas enquadradas no dia-a-dia, através de brincadeiras, jogos, um modo divertido e atrativo para que os alunos não recuem das aulas de matemática.	O PIBID atua de forma a despertar o gosto pela matemática, tentando mostrar um lado mais interessante com atividades diferenciadas enquadradas no dia-a-dia, através de brincadeiras, jogos,	Atividades lúdicas
		Jogos
Na minha escola é destinado tempos de algumas matérias para execução dos subprojetos.	Na minha escola é destinado tempos de algumas matérias para execução dos subprojetos	Usado o horário de outras disciplinas para execução dos subprojetos.
Desenvolvimento de projeto relacionado ao ensino da computação	Oficinas com a utilização de softwares	Oficinas

Respostas	Excerto	Recorrência
(Programação, Hardware, Sistemas Operacionais), Oficinas com a utilização de softwares educacionais com o intuito de estabelecer uma ligação interdisciplinar entre as disciplinas, Oficinas para professores de acordo com demandas, atividades de Computação Desplugada, tudo com o objetivo de conquistar o espaço da informática/computação na escola.	educacionais com o intuito de estabelecer uma ligação interdisciplinar entre as disciplinas	
São feitas reuniões a cada 15 dias, não saberia responder, pois participei de uma até agora.	Reuniões a cada 15 dias	Reuniões quinzenais
Inclusão digital, utilização de software educacional,	Inclusão digital, utilização de software educacional,	Inclusão digital
Desenvolvendo atividades de extensão da sala de aula, e ensinando a usabilidade básica do computador para alunos dos anos iniciais.	Desenvolvendo atividades de extensão da sala de aula.	Atividades de extensão
As ações na escola são estruturadas/elaboradas pelo grupo, seja em forma de projetos (ex. Projeto: vida saudável - alimentação equilibrada) que são realizados e pensados para vários dias com os mesmos alunos sobre um único tema. Também levamos os jogos para escola, com o intuito de contribuir com o conteúdo que a professora está passando em sala de aula, juntamente com uma breve explicação deste por meio de nós/pibidianos do grupo.	As ações na escola são estruturadas/elaboradas pelo grupo, seja em forma de projetos que são realizados e pensados para vários dias com os mesmos alunos sobre um único tema.	Projetos
	Também levamos os jogos para escola.	Jogos
Com toda a comunidade escolar, pensando na inclusão, também materiais didáticos que possibilite o aprendizado.	Com toda a comunidade escolar, pensando na inclusão, também materiais didáticos que possibilite o aprendizado.	Inclusão
Oficinas de computação desplugada, raciocínio lógico, inclusão digital, construção de documentário, alfabetização por meio de softwares educativos.	Oficinas de computação desplugada	Oficinas
4h nos encontramos na sala do PIBID para planejar as atividades nas escolas, realizar oficinas, escrever artigos, criar materiais e jogos que auxiliem no ensino da Química. Outras 4h são realizadas as atividades nas escolas parceiras.	4h nos encontramos na sala do PIBID para planejar as atividades nas escolas, realizar oficinas, escrever artigos, criar materiais e jogos que auxiliem no ensino da Química	Oficinas
		Artigos
		Jogos
São estudadas maneiras de como implementar, busca-se metodologias, e aplica-se na prática tudo que foi estudado.	São estudadas maneiras de como implementar, busca-se metodologias	Implementação
		Metodologias
E planejado, organizado, estudado as ações para serem desenvolvidas nas escolas, em seguida são realizadas e após e escrito um artigo.	E planejado, organizado, estudado as ações para serem desenvolvidas nas escolas, em seguida é escrito um artigo.	Planejamento das ações
		Artigo
Aplicação prática dos conteúdos estudados em sala de aula.	Aplicação prática dos conteúdos estudados em sala de aula.	Aplicação prática

Respostas	Excerto	Recorrência
Planejamos umas duas semanas antes, um dia antes de ir nos reunimos eu e meu grupo discutimos se está bom ou não da forma como planejadas. Após vamos à escola e desenvolvemos a atividade.	Planejamos umas duas semanas antes,	Planejamento
São realizadas visitas e implementações nas escolas vinculadas ao PIBID/Química.	São realizadas visitas e implementações nas escolas	Visitas Implementações
Realização de atividades em laboratório com os alunos destas escolas Parceiras.	Realização de atividades em laboratório	Laboratório
Utilização de Objetos de Aprendizagem.	Utilização de Objetos de Aprendizagem.	Objetos de aprendizagem
São realizadas reuniões periódicas com o coordenador de área e com os bolsistas do programa para tomada de decisões, organização de cronogramas, discussão de atividades, entre outras. As atividades são sempre articuladas de forma coletiva, onde todos opinam e propõe novas ideias.	São realizadas reuniões periódicas com o coordenador de área e com os bolsistas do programa para tomada de decisões	Reuniões
Na escola trabalhamos com oficinas com os alunos, aulas de reforço pedagógico em turno inverso.	Na escola trabalhamos com oficinas com os alunos, aulas de reforço.	Oficinas Aulas de reforço
Trabalhamos em forma de oficinas e também monitorias no turno inverso ao de aula normal, partindo das dificuldades diárias dos alunos.	Trabalhamos em forma de oficinas e também monitorias no turno inverso ao de aula normal	Oficinas Monitoria
Atuamos na sala de aula com atividades práticas para melhorar ou facilitar o entendimento da matéria junto aos alunos.	Atuamos na sala de aula com atividades práticas	Atividades práticas
Nas escolas trabalhamos no contra turno escolar, uma vez na semana, desenvolvendo atividades lúdicas sobre os assuntos que os alunos já tenham visto em sala de aula. Também desenvolvemos oficinas com metodologias diferenciadas, como modelagem matemática e tecnologias, visando sempre auxiliar o entendimento do aluno em relação a algum conteúdo ou conceito.	Nas escolas trabalhamos no contra turno escolar, uma vez na semana, desenvolvendo atividades lúdicas sobre os assuntos que os alunos já tenham visto em sala de aula. [...] Desenvolvemos oficinas com metodologias diferenciadas.	Atividades lúdicas Oficinas
A forma de participação se dá como auxiliares nas aulas, assim como construtores de alguns projetos.	A forma de participação se dá como auxiliares nas aulas	Auxiliar na sala de aula
Implementação, escrita de artigos para eventos, curso de formação... etc	Implementação, escrita de artigos para eventos, curso de formação.	Implementação Artigo Curso de formação
Aplicar matemática de forma prática e lúdica	Aplicar matemática de forma prática e lúdica	Prática e lúdica
Ocorre certa restrição quanto o uso de jogos durante as aulas, preferem mas que apliquem lista de exercícios, mas esta não é a intenção do PIBID, já conversamos com a supervisora e nos últimos encontros	Ocorre certa restrição quanto o uso de jogos durante as aulas prefere que apliquem lista de exercícios [...] utilizamos os jogos e os alunos	Jogos Lista de exercícios

Respostas	Excerto	Recorrência
utilizamos jogos e os alunos adoraram.	adoraram.	
Os bolsistas desenvolvem atividades nas escolas que mais se adequam à realidade daquele espaço, as aulas são registradas e posteriormente, nas reuniões é relatado se deu certo ou se encontramos alguma dificuldade, o que pode ter sido feito de forma diferente...	Os bolsistas desenvolvem atividades nas escolas que mais se adequam à realidade daquele espaço, as aulas são registradas	Atividades
Aulas Complementares, lúdicas/ experimentais.	Aulas Complementares, lúdicas/ experimentais.	Aulas
Aplicação de projeto.	Projeto	Projeto
Auxílio a pesquisa.	Auxílio à pesquisa.	Pesquisa
Implementação com a escolha de uma temática, baseada nos três momentos pedagógicos.	Implementação com a escolha de uma temática	Implementação
Em forma de implementações com uso de projetos, vídeos etc...	Em forma de implementações com uso de projetos, vídeos etc...	Implementações
		Projetos
		Vídeos
Atividades nas escolas (gincanas, oficinas e entre outras);	Atividades nas escolas (gincanas, oficinas)	Gincanas
		Oficinas
Estudos individuais;	Estudos individuais;	Estudos individuais;
Participação em eventos.	Participação em eventos.	Participação em eventos.
Executamos monitorias e atividades extracurriculares.	Executamos monitorias e atividades extracurriculares.	Monitoria
		Atividades extracurriculares
Planejamento de atividades com as turmas das escolas contempladas, criação e elaboração de material lúdico, escrita de artigos	Planejamento de atividades, criação e elaboração de material lúdico, escrita de artigos.	Planejamento
		Material lúdico
		Artigos
As atividades usualmente são desenvolvidas por temas e por séries do Ensino Médio. Grupos dentro do subgrupo são responsáveis por determinados temas, mas usualmente o grupo todo entra numa colaboração conjunta. Após as atividades serem planejadas, elas são então desenvolvidas nas escolas.	Atividades serem planejadas, elas são então desenvolvidas nas escolas.	Planejamento de atividades
Estudo de aprofundamento teórico, construção de diagnóstico da realidade escolar, produção de materiais didático-pedagógico, planejamento de atividades didático-pedagógicas, realização de pesquisa educacional, realização de práticas pedagógicas em sala de	Aprofundamento teórico, construção de diagnóstico da realidade escolar, produção de materiais didático-pedagógico, planejamento de atividades didático-pedagógicas, realização de	Aprofundamento teórico
		Materiais didático-pedagógico
		Pesquisa

Respostas	Excerto	Recorrência
aula e avaliação e reflexão relativa às práticas pedagógicas escolares.	pesquisa educacional, realização de práticas pedagógicas em sala de aula e avaliação e reflexão relativa às práticas pedagógicas escolares.	Práticas pedagógicas Avaliação e reflexão às práticas pedagógicas
Fazemos pesquisas em materiais relacionados ao ensino de Física pensando as necessidades observadas em sala de aula, após fazemos a socialização entre todos os integrantes do grupo, criamos os materiais e planejamos nossa atuação nas escolas e enfim aplicamos o que foi desenvolvido avaliando posteriormente os resultados.	Pesquisas em materiais relacionados ao ensino de Física [...] Criamos os materiais e planejamos nossa atuação nas escolas e enfim aplicamos.	Pesquisa Confecção de materiais
Oficinas experimentais;	Oficinas experimentais	Oficinas
Seminários;	Seminários;	Seminários;
Atividades envolvendo a física.	Atividades envolvendo a física.	Atividades
Em um dia é feito o planejamento, no qual pensamos nos objetivos a serem alcançados e se realmente vai ajudar aos alunos de alguma maneira. Em outro dia é posto em prática o trabalho com os alunos.	Em um dia é feito o planejamento [...] em outro dia é posto em prática o trabalho com os alunos.	Planejamento
Buscamos, com os professores supervisores das escolas, alternativas de abordagens de conhecimentos com os educandos, sempre tentando conciliar com o conhecimento que está sendo visto no currículo do educando, também buscamos fazer oficinas para os agentes da educação na escola, para abrir outras possibilidades de ensino de um determinado assunto.	Buscamos, com os professores supervisores das escolas, alternativas de abordagens de conhecimentos com os educandos [...] Oficinas para os agentes da educação na escola,	Oficinas
Os bolsistas devem se fazer presentes na escola 8 horas semanais para planejamento, desenvolvimento e aplicação de atividades com os alunos, além de monitorias e aulas de reforço.	Planejamento, desenvolvimento e aplicação de atividades com os alunos, além de monitorias e aulas de reforço.	Planejamento Atividades Monitoria Aula de reforço
As atividades realizadas nas escolas são todas planejadas pelo todo grupo da escola, com reuniões semanais e encontros com todos os acadêmicos e supervisores.	As atividades realizadas nas escolas são todas planejadas pelo todo grupo da escola, com reuniões semanais.	Planejamento
Através de planejamento e estudo e pesquisa.	Planejamento e estudo e pesquisa.	Planejamento Estudo Pesquisa
Os integrantes do projeto realizam visitas as escolas vinculadas ao projeto, assim como se reúnem com os docentes das escolas afim de tomar conhecimento sobre o tema gerador de cada escola e assim preparar atividades voltadas as demandas que auxiliem no processo de	Os integrantes do projeto realizam visitas as escolas vinculadas ao projeto, assim como se reúnem com os docentes das escolas afim de tomar conhecimento sobre o tema gerador de	Tema gerador

Respostas	Excerto	Recorrência
aprendizagem dos discentes, após a realização das atividades é realizado debates em que são expostas as experiências vivenciadas, assim como os pontos positivos e negativos da atividade, para uma melhor reflexão da prática realizada.	cada escola e assim preparar atividades voltadas as demandas	
Monitorias e oficinas de matemática no turno inverso	Monitorias e oficinas	Oficinas Monitorias
Planejamento do conteúdo a ser trabalhado;	Planejamento	Planejamento
Trabalho em sala de aula do conteúdo;	Trabalho em sala de aula	Aula
Monitorias e aulas de reforço.	Monitorias e aulas de reforço	Monitoria Aula de reforço

### Questão 05 – Formação Inicial

Respostas	Excerto	Recorrência
A docência se fez presente, o que me facilitou na comunicação com meus alunos. Deu-me coragem diante de uma turma de 40 alunos. Também percebi a importância do planejamento nas minhas aulas. Deu-me confiança também essa experiência enquanto discente no curso de licenciatura seja em apresentar trabalho na graduação ou em eventos da mesma.	A docência se fez presente. [...] Me deu coragem diante de uma turma de 40 alunos. [...] Percebi a importância do planejamento nas minhas aulas. [...] Confiança também essa experiência enquanto discente no curso de licenciatura.	Experiência na Docência
É de grande contribuição para nossa formação, pois o fato de estarmos em sala de aula, em contato com os alunos nos ajuda muito. Outro aspecto a ser comentado, é o fato das pesquisas que nos são propiciadas pelo projeto.	[...] O fato de estarmos em sala de aula, em contato com os alunos nos ajuda muito. [...] O fato das pesquisas que nos são propiciadas pelo projeto.	Realidade escolar Pesquisas
O PIBID contribui e muito na formação inicial, pois nos propicia o repensar na prática docente durante a graduação, ou seja, conseguimos através do programa nos experimentar como docentes tendo o auxílio e consultoria de nossos professores.	O PIBID nos propicia o repensar na prática docente durante a graduação. [...] Através de o programa nos experimentar como docentes tendo o auxílio e consultoria de nossos professores.	Experiência como docente
É um fornecedor de experiências como docente	Fornecedor de experiências como docente	Experiência como docente
Entrei para o PIBID para conhecer a rotina docente e me surpreendi o quanto ela pode ser grandiosa.	Entrei para o PIB para conhecer a rotina docente e me surpreendi o quanto ela pode ser grandiosa.	Docência

Respostas	Excerto	Recorrência
Contribui muito, pois me sinto mais segura para os estágios, sendo que sem o PIBID não me sentiria segura para entrar numa sala de aula.	Sinto mais segura para os estágios	Segurança para o estágio
Nossa, para minha formação ajuda muito e acho que ainda tem muito a acrescentar com toda certeza, pois desde o primeiro semestre trabalho na mesma escola e me identifiquei tanto com professores, direção e alunos que desde então a escola está de portas abertas me esperando para estagiar, porque acho que consegui de certa forma atingir os objetivos necessários.	[...] Desde o primeiro semestre trabalho na mesma escola e me identifiquei tanto com professores, direção e alunos que desde então a escola está de portas abertas me esperando para estagiar,	Experiência docente
Defendo a ideia de que nossa formação já começa desde o momento em que entramos na escola como alunos, pois nos espelhamos em nossos professores desde então. E o PIBID é um programa que influencia muito na formação docente, pois é por meio deste que podemos testar as teorias passadas em sala de aula, é através das oficinas e das vivências escolares que podemos por em prática aquilo que estudamos na teoria proporcionando a oportunidade de nos experimentarmos como professores, vivenciando o que aprendemos durante o período de nossa formação.	[...] Através das oficinas e das vivências escolares que podemos por em prática aquilo que estudamos na teoria proporcionando a oportunidade de nos experimentarmos como professores, vivenciando o que aprendemos durante o período de nossa formação.	Oficinas.
Vou destacar um ponto negativo a seguir, desde que iniciou o edital de 2014 vejo que as atividades como pibidianos aumentaram, não que isso seja de um todo ruim, porém para alunos que começam o estágio se torna cada vez mais difícil participar do programa, pois no edital está previsto 8 horas semanais, já desenvolvemos 12 horas semanais e não damos conta de realizar tudo que é necessário neste período de tempo, precisamos realizar atividades em casa e cada vez chegam mais atividades, mais trabalhosas, perdendo o foco do que realmente é o programa, que ao meu entender deveria ser de proporcionar experiência como docente e praticar a escrita de artigos.	Ponto negativo - vejo que as atividades como pibidianos aumentaram, [...] Pois no edital está previsto 8 horas semanais, já desenvolvemos 12 horas semanais e não damos conta de realizar tudo que é necessário neste período de tempo, precisamos realizar atividades em casa e cada vez chegam mais atividades, mais trabalhosas, perdendo o foco do que realmente é o programa, que ao meu entender deveria ser de proporcionar experiência como docente e praticar a escrita de artigos.	Ponto negativo – aumento da carga horária semanal dos bolsistas e perda de foco dos objetivos do programa.
Em tudo	Em tudo.	Em tudo.
Certamente contribuiu pois permite um crescimento profissional e pessoal através do contato com o dia a dia das escolas.	Permite um crescimento profissional e pessoal	Crescimento pessoal e profissional
Ter acesso à sala de aula com um grupo de colegas e ter a oportunidade de lecionar antes mesmo dos estagios, para se ter mais experiencia quando for trabalhar sozinha com os alunos.	Ter acesso à sala de aula com um grupo de colegas e ter a oportunidade de lecionar antes mesmo dos estágios.	Experiência docente
O PIBID contribuiu para a minha formação de forma que penso em seguir na carreira docente no futuro, sendo assim fortaleceu meus laços com a docência embora o professor seja um dos profissionais mais	Fortaleceu meus laços com a docência embora o professor seja um dos profissionais mais desvalorizados no momento.	Docência

Respostas	Excerto	Recorrência
desvalorizados no momento.		
Contribui para o aprimoramento da prática de ensino/ aprendizagem, pois através desta prática conseguimos chegar mais próximo da realidade e através de acertos e erros que conseguimos identificar as metodologias que melhor se encaixam a cada turma.	Aprimoramento da prática de ensino/ aprendizagem, pois através desta prática conseguimos chegar mais próximo da realidade e através de acertos e erros que conseguimos identificar as metodologias que melhor se encaixam a cada turma	Realidade escolar
O PIBID contribuiu e contribui cada vez mais para meu desenvolvimento como professor assíduo e competente. Exige muita dedicação, esforços e tempo, para que assim possa se construir diversas formas e meios de aprendizado, para todos os tipos de dificuldades enfrentados pelos alunos.	Exige muita dedicação, esforços e tempo, para que assim possa se construir diversas formas e meios de aprendizado	Dedicação
O PIBID auxiliou na construção de um modelo pedagógico e metodológico, a ser seguido, como docente.	Auxiliou na construção de um modelo pedagógico e metodológico, a ser seguido, como docente	Modelo pedagógico e metodológico
O programa é essencial para a minha formação, pois em todos os encontros somos desafiados. Criamos materiais didáticos e jogos para facilitar a aprendizagem e dar significado ao conteúdo. A matemática nada mais é que padrões e leis observáveis na natureza, mas o modelo de ensino vigente no país acaba por distanciá-la cada vez mais de nossas práticas e da própria natureza, tornando-a entediante e aparentemente difícil. O PIBID nos ajuda a resgatar esse elo entre a prática e a teoria, nos estimulando a procurar novos métodos e práticas de ensino.	[...]Criamos materiais didáticos e jogos para facilitar a aprendizagem e dar significado ao conteúdo. [...]O PIBID nos ajuda a resgatar esse elo entre a prática e a teoria, nos estimulando a procurar novos métodos e práticas de ensino	Materiais didáticos
		Jogos
		Relação prática e teoria
		Novos métodos e práticas de ensino.
Contribui de uma forma muito significativa além de aprimorar nosso desenvolvimento nas escolas houve também nossa melhora como acadêmicos.	Contribui de uma forma muito significativa além de aprimorar nosso desenvolvimento nas escolas houve também nossa melhora como acadêmicos	Formação
Ele faz adquirir experiência em sala de aula, além de formar professores diferenciados que não usem apenas de quadro negro.	Adquirir experiência em sala de aula, além de formar professores diferenciados que não usem apenas de quadro negro.	Experiência docente
O PIBID foi demonstrado como programa de iniciação a docência bem como o curso vem trazer para nos alunos e foi o que me mostrou como é ter uma experiência de docente ao mesmo tempo trazendo paixão pela mesma, fazendo do PIBID um programa institucional de fundamental importância para as licenciaturas.	[...] Mostrou como é ter uma experiência de docente ao mesmo tempo trazendo paixão pela mesma,	Experiência docente
De fato, foi minha experiência como bolsista que constitui meu perfil	[...] Com o programa vivenciei os melhores	Formação acadêmica

Respostas	Excerto	Recorrência
docente que até então não tinha uma visão profissional de atuar nessa área. Com o programa vivenciei os melhores momentos de minha formação acadêmica, e me sinto grato por integrar processos de ensino que visam uma educação de qualidade, além da possibilidade de ressignificar as metodologias de trabalho constantemente. Enfim, amo o que faço e não me imagino fazendo outra coisa!	momentos de minha formação acadêmica,	
Contribui no aprendizado que eu vou ter como docente, trabalhando com os alunos do ensino fundamental e ensino médio, pois com o PIBID poderia aprender a ser professora.	Contribui no aprendizado que eu vou ter como docente.	Docência
O PIBID proporciona uma melhora na formação acadêmica, ampliando e tornando mais crítica sua concepção de docência, possibilitando o incentivo e o reconhecimento da pesquisa em práticas educacionais.	O PIBID proporciona uma melhora na formação acadêmica, ampliando e tornando mais crítica sua concepção de docência.	Formação acadêmica.
Contribui pois através dele estou adquirindo experiência docente, unindo as teorias explicadas em sala de aula com a prática na bolsa.	[...] Adquirindo experiência docente.	Experiência docente
O PIBID contribui muito para nossa formação docente, e pode ser também um "divisor de águas" que auxilia na decisão de ser ou não ser professor, pois o contato é direto com a escola e os alunos, nos oportunizando a admiração ou reprovação em relação a docência.	[...] Formação docente, e pode ser também um "divisor de águas" que auxilia na decisão de ser ou não ser professor,	Formação docente
Encorajando e ensinando.	Encorajando e ensinando	Experiência docente
O PIBID contribui para a minha formação inicial, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Computação, bem como, pelas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula requer uma análise reflexiva da minha formação inicial e continuada enquanto educador. Além disso realizamos a produção de resumos expandidos e participamos de vários em eventos acadêmicos.	[...] Requer uma análise reflexiva da minha formação inicial e continuada enquanto educador. [...] Participamos de vários em eventos acadêmicos.	Formação acadêmica. Eventos
O PIBID proporciona uma vasta experiência na escola e nos mostra as varias formas de ensino.	O PIBID proporciona uma vasta experiência na escola	Experiência docente
O referencial teórico aproxima o licenciando com a realidade	O referencial teórico aproxima o licenciando com a realidade	Realidade escolar
O PIBID contribui para a formação inicial de educadores, pois desde o inicio do curso que temos um contato direto com os educandos das escolas da região parceiras do PIBID, temos leituras complementares do curso, dentre outras ações realizadas.	[...] Pois desde o inicio do curso que temos um contato direto com os educandos das escolas da região.	Realidade escolar
Contribui me dando a oportunidade de ter o contato com os educandos, quase como um exemplo do que terei depois de formada.	[...] Oportunidade de ter o contato com os educandos.	Realidade escolar
Bom o PIBID está sendo ótimo para a minha formação, me encontrei nele, ou seja, fez com que eu gostasse mais ainda da licenciatura.	O PIBID está sendo ótimo para a minha formação, me encontrei nele, fez com que eu	Formação

Respostas	Excerto	Recorrência
	gostasse mais ainda da licenciatura.	
Sim, pois o PIBID possibilita desde já um contato maior com a sala de aula, realizado atividades com os alunos, o que vem só a acrescentar e engrandecer nossas práticas docentes.	O PIBID possibilita desde já um contato maior com a sala de aula,	Experiência docente
O PIBID contribui de forma significativa na formação inicial, visto que possibilita um contato direto com ambientes educacionais antes mesmo da conclusão do curso e contato inicial com o mercado de trabalho.	[...] Possibilita um contato direto com ambientes educacionais.	Realidade escolar
Contribui muito, ajuda no conhecimento e entendimento da real situação das escolas públicas da cidade, e já conhecemos a realidade como futuros professores.	[...] Conhecimento e entendimento da real situação das escolas públicas da cidade	Realidade escolar
Contribuiu bastante, pois através das experiências vivenciadas nas atividades, pude conceber melhor minha pratica como docente no período de Estágio II.	[...] Através das experiências vivenciadas nas atividades, pude conceber melhor minha pratica como docente no período de Estágio II.	Experiência docente
Ajuda muito na minha formação pois, já tomo experiência e vejo como se atua em uma sala de aula.	Ajuda muito na minha formação.	Formação
O PIBID contribui muito na minha formação inicial, pois nele posso aplicar metodologias que aprendo durante o curso, e que sem o PIBID só o faria em período de estágio. Através das leituras que fazemos de artigos e livros descubro e compreendo melhor algumas metodologias ou métodos de ensino. Dessa forma, além de me dar segurança de trabalhar com alunos, me dá subsídios para meus futuros planejamentos de aula e escrita de artigos e relatórios.	O PIBID contribui muito na minha formação inicial, pois nele posso aplicar metodologias que aprendo durante o curso, e que sem o PIBID só o faria em período de estágio.	Formação inicial
Fez-me perceber a real importância da docência na sociedade como um todo, assim como um comprovador no gosto pela docência.	[...] Importância da docência na sociedade como um todo, assim como um comprovador no gosto pela docência.	Docência
Contribui de forma a fortalecer o meu desempenho em sala de aula	[...] Fortalecer o meu desempenho em sala de aula.	Desempenho
Contribui através da experiência que tenho em sala de aula diretamente com os alunos, e outros professores, também em outra instituição de ensino.	[...] Contribui através da experiência que tenho em sala de aula.	Experiência docente
É muito importante esse contato direto com os alunos desde o começo da graduação, pois vamos adquirindo conhecimento e experiências para quando estivermos em sala de aula pode passar o conteúdo de uma forma diferenciada.	É muito importante esse contato direto com os alunos desde o começo da graduação, pois vamos adquirindo conhecimento e experiências.	Experiência docente
O PIBID me permitiu ter contato com a escola desde o início do curso, quando cheguei ao estágio, eu já tinha a experiência do PIBID, o que facilitou muito e incrementou a minha prática de estágio.	O PIBID me permitiu ter contato com a escola desde o início do curso.	Realidade escolar

Respostas	Excerto	Recorrência
O PIBID contribui e muito na minha formação inicial, pois consigo ter contato com os alunos, além disso, estar presente em eventos com todo apoio do programa.	O PIBID contribui e muito na minha formação inicial, pois consigo ter contato com os alunos	Formação inicial
Conhecimento desde leituras, escritas de artigo e também como contribuição do conhecimento da realidade escolar.	[...] Leituras, escritas de artigo e conhecimento da realidade escolar.	Leituras Escrita de artigo Realidade escolar
Ajudou a melhor integrar minhas aulas.	Ajudou a melhor integrar minhas aulas	Formação
O PIBID contribui no sentido de conhecer a realidade escolar de cada escola. Desafia-nos a pensar alternativas que possam ser usadas em sala de aula e promover uma aprendizagem significativa para os estudantes. Fortalece cada vez mais a minha identidade docente; além de aprendermos e trocarmos experiências uns com os outros em cada reunião semanal com supervisores, colegas e coordenadora.	O PIBID contribui no sentido de conhecer a realidade escolar de cada escola. [...]Fortalece cada vez mais a minha identidade docente; além de aprendermos e trocarmos experiências uns com os outros em cada reunião semanal com supervisores, colegas e coordenadora	Realidade escolar Docência
O PIBID contribui nos proporcionando experiência de como funciona o trabalho docente e as escolas de um modo geral.	O PIBID contribui nos proporcionando experiência de como funciona o trabalho docente e as escolas	Experiência docente
Contribui por possibilitar um contato com a sala de aula	Possibilitar um contato com a sala de aula	Realidade das escolas
Havendo passado todo o ensino fundamental e médio na mesma escola e então ter entrado na faculdade, o PIBID me permitiu ter uma perspectiva de outras escolas, vendo como cada uma se difere, tanto no desempenho dos alunos quanto no suporte dado pela equipe diretiva da escola. Além disso, também há aspectos relacionados a trabalho em equipe, planejamento e outros.	[...] O PIBID me permitiu ter uma perspectiva de outras escolas, vendo como cada uma se difere. [...] Além disso, também há aspectos relacionados a trabalho em equipe, planejamento e outros.	Realidade das escolas Trabalho em equipe Planejamento
O PIBID contribui muito para minha formação. No PIBID aprendemos a elaborar projetos, oficinas, conhecemos a realidade escolar. Também aprendemos muito com os supervisores das escolas que compartilham sua experiência com nós.	O PIBID contribui muito para minha formação. [...] Aprendemos a elaborar projetos, oficinas, conhecemos a realidade escolar.	Formação Projetos Oficinas Realidade escolar
O PIBID representa um valiosa ferramenta nas engrenagens do ensino, e isso em todas as áreas. Por estar diretamente relacionado a preparação para a docência, contribui de forma significativa no desenvolvimento dos alunos bolsistas, munindo-lhes com uma experiência que fará toda a diferença quando exercermos a docência.	[...] Diretamente relacionado a preparação para a docência	Docência
O PIBID contribuiu e continua contribuindo muito para minha formação, pois participando do Projeto me sinto mais parte do Curso de Licenciatura em Física.	[...] Contribuiu muito para minha formação.	Formação

Respostas	Excerto	Recorrência
Através do PIBID é que pude ter contato com os alunos como "professora", a planejar as aulas, ter objetivos específicos, e também que nem sempre vai dar certo o planejado, as vezes é preciso improvisar.	[...] Com o PIBID é que pude ter contato com os alunos como "professora", a planejar as aulas.	Experiência docência
Primeiramente ele nos possibilita o contato com a sala de aula em um tempo bem anterior a nossa licenciatura, assim nos dá a possibilidade de realmente analisar se a área da docência seria uma boa escolha para nossa vida. Também nos possibilita outras visões e abordagens de conhecimento diferentes dos vistos em nossa formação normal.	[...] Nos possibilita o contato com a sala de aula [...] Nos dá a possibilidade de realmente analisar se a área da docência seria uma boa escolha para nossa vida.	Experiência docência
Contribuí através da vivência e experimentação em aula com os alunos e nas discussões entre o grupo.	[...] Vivência e experimentação em aula com os alunos e nas discussões entre o grupo.	Experiência docência
O PIBID traz contribuições para minha formação inicial, já que faz a articulação entre a educação superior com a educação básica, neste caso dos acadêmicos dos cursos de licenciatura com o ensino fundamental e médio. Com atividades que inserem o estudante de licenciatura no ambiente escolar desde sua formação inicial.	O PIBID traz contribuições para minha formação inicial. [...] Com atividades que inserem o estudante de licenciatura no ambiente escolar desde sua formação inicial.	Formação inicial
Sim contribuí, pois de forma ampla e concreta é o alicerce e base para a formação de futuros professores.	[...] Alicerce e base para a formação de futuros professores.	Formação inicial
O PIBID está contribuindo muito em minha formação inicial, o projeto nos possibilita diferentes experiências, momentos estes que possibilitam uma melhor reflexão de nossa prática educativa.	O PIBID está contribuindo muito em minha formação inicial. [...] Momentos que possibilitam uma melhor reflexão de nossa prática educativa.	Formação inicial Reflexão da prática educativa
Com o PIBID aprendi muita coisa que não seria possível apenas no curso. Hoje sei me posicionar em sala de aula e mesmo não tendo concluído o curso, já me considero uma professora.	[...] O PIBID aprendi muita coisa que não seria possível apenas no curso. Hoje sei me posicionar em sala de aula e mesmo não tendo concluído o curso, já me considero uma professora.	Formação
O PIBID está contribuindo de maneira promissora para minha formação inicial pois é uma constante troca de conhecimentos.	[...] Está contribuindo de maneira promissora para minha formação inicial.	Formação inicial

### Questão 06 - Articulação do PIBID com a licenciatura e.....

Respostas	Excerto	Recorrência
LIFE.	LIFE	LIFE

Respostas	Excerto	Recorrência
Acredito que sim.	Sim	Sim
Sim, um exemplo disto foi um trabalho interdisciplinar feito entre as Licenciaturas presentes no Campus feito em união com o Programa do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores.	[...] Trabalho interdisciplinar feito entre as Licenciaturas presentes no Campus feito em união com o Programa do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores.	LIFE
Sim, realizamos projetos interdisciplinar como, por exemplo, o projeto do LIFE.	LIFE	LIFE
Sim sempre que possível há trocas de experiências entre os grupos.	Há trocas de experiências entre os grupo	Experiências
Sim	Sim	Sim
O PIBID sempre acaba se envolvendo em várias atividades, agora mesmo o mais recente foi a semana acadêmica das licenciaturas, onde o pessoal do PIBID foi quem mais alavancou trabalhos e sem falar na grande mostra de jogos que foi exposta para todo campus ter acesso.	O PIBID sempre acaba se envolvendo em várias atividades [...] Semana acadêmica das licenciaturas [...]Na grande mostra de jogos que foi exposta para todo campus ter acesso.	Semana acadêmica Mostra de jogos
Referente ao curso de licenciatura há uma fala do PIBID na semana acadêmica do curso, somente isto. Quando temos eventos para ir como bolsistas do programa a coordenação do curso também não apoia. E no mais participamos também da Mostra de trabalhos do campus que talvez haja então uma articulação entre outros programas do campus. No mais acho que as pessoas nem sabem o que é o PIBID.	Referente ao curso de licenciatura há uma fala do PIBID na semana acadêmica do curso. [...] Quando temos eventos para ir como bolsistas do programa. [...] Mostra de trabalhos do campus.	Semana acadêmica
Sim	Sim	Sim
Às vezes são realizadas atividades interdisciplinares com outros cursos de Licenciatura.	Às vezes são realizadas atividades interdisciplinares com outros cursos de Licenciatura.	Atividades interdisciplinares
Não	Não	Não
Eventualmente acontecem trabalhos interdisciplinares com os subprojetos do PIBID matemática e química do campus.	Eventualmente acontecem trabalhos interdisciplinares	Atividades interdisciplinares
Trabalhos interdisciplinares realizados ano passados entre os subprojetos.	Trabalhos interdisciplinares realizados ano passados entre os subprojetos	Atividades interdisciplinares
Sim, com bolsistas do LIFE.	LIFE	LIFE
Foram realizadas atividades interdisciplinares do PIBID envolvendo as licenciaturas de matemática e química, as quais tinham o objetivo de aplicar atividades conjuntas e interdisciplinares nas escolas.	[...] Atividades interdisciplinares do PIBID envolvendo as licenciaturas de matemática e química.	Atividades interdisciplinares
Existe. O nosso grupo está articulado entre si, com o grupo da biologia, com a instituição e com o LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores).	[...] LIFE	LIFE

Respostas	Excerto	Recorrência
Periodicamente acontecem projetos interdisciplinar .	[...] Acontecem projetos interdisciplinar	Atividades interdisciplinares
O PIBID participa de várias programações do IFF, como semana acadêmica das licenciaturas, etc.	[...] Participa de várias programações do IFF, como semana acadêmica das licenciaturas.	Semana acadêmica
Algumas vezes.	Algumas vezes	Algumas vezes
O PIBID possibilita a articulação do espaço escolar com o espaço acadêmico e integra-se algumas vezes na realização das PPI/PECC desenvolvidas no componente curricular do curso. Os projetos desenvolvidos tem finalidade de promover uma mudança nos processos de ensino no que diz respeito a relação entre tecnologia e educação. Demais interações ocorrem em eventos com a socialização de trabalhos e coleta de ideias com as demais licenciaturas.	O PIBID possibilita a articulação do espaço escolar com o espaço acadêmico e integra-se algumas vezes na realização das PPI/PECC desenvolvidas no componente curricular do curso. [...] Eventos com a socialização de trabalhos e coleta de ideias com as demais licenciaturas.	PPI/PECC no componente curricular Eventos
Não saberia responder.	Não saberia responder.	Não saberia responder.
As atividades permeiam entre as praticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular dos acadêmicos, procurando aperfeiçoar os processos de ensino da educação. Interação com demais cursos em eventos institucionais.	As atividades permeiam entre as praticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular dos acadêmicos. [...] Interação com demais cursos em eventos institucionais.	PPI/PECC no componente curricular Eventos
Tem, em eventos.	[...] Eventos	Eventos
Há uma breve articulação entre outros programas com o PIBID, pois temos tido algumas oficinas ofertadas pelos próprios profissionais do campus, integrando a CAI, a biblioteca, curso de alimentos...	[...] Oficinas ofertadas pelos próprios profissionais do campus, integrando a CAI, a biblioteca, curso de alimentos...	Oficinas
Sim. As articulações são quanto a interação de outros projetos em andamento no IFF.	Oficinas ofertadas pelos próprios profissionais do campus, integrando a CAI, a biblioteca, curso de alimentos...	Interdisciplinar
Sim. Participamos da Mostra Técnica, do Seminário Institucional do PIBID.	Mostra Técnica, do Seminário Institucional do PIBID.	Eventos
Até o momento não, pois até esse ano era único curso de licenciatura do campus. Agora em 2015 que iniciou o curso de licenciatura em biologia.	Não	Não
Sim, existe uma parceria entre o PIBID e os cursos, já entre o campus eu não tenho muito conhecimento, mas acredito que haja.	[...] Parceria entre o PIBID e os cursos.	Interdisciplinar
Sim. Semana integrada.	Semana integrada	Semana integrada
Sim, ex.: mostra de jogos na semana acadêmica das licenciaturas do campus de Júlio de Castilhos, onde as licenciaturas dividiram espaço para mostrar aos alunos do campus, que quisessem conhecer, os jogos e as formas diferenciadas do trabalho do PIBID.	[...] Mostra de jogos na semana acadêmica das licenciaturas do campus.	Semana acadêmica
Sim, a cursos e discussões entre os alunos da química e da biologia	[...] Cursos e discussões entre os alunos da	Cursos

Respostas	Excerto	Recorrência
discutindo as principais dificuldades encontradas.	química e da biologia.	
Sim, realizamos em conjunto, atividades interdisciplinares.	Atividades interdisciplinares.	Atividades interdisciplinares.
Acredito que o PIBID tenha influência direta nos cursos de Licenciatura, principalmente nos períodos de Estágio, onde percebe-se como o programa é importante para o desenvolvimento profissional do acadêmico.	[...] PIBID tenha influência direta nos cursos de Licenciatura, principalmente nos períodos de Estágio	Estágio
Sim. Ocorrem eventos que podemos trocar ideias com outros cursos.	[...] Ocorrem eventos.	Eventos
Só na forma de eventos como palestras, seminários, etc.	[...] Na forma de eventos como palestras, seminários.	Eventos.
Que eu tenha conhecimento não.	Não	Não
Não saberia informar isso.	Não	Não
Sim.	Sim	Sim
Biologia e química	Biologia e Química	Biologia e Química
Sim, através do próprio PIBID que atua dentro do campus com o ensino médio, e também entre o PIBID biologia e matemática através do laboratório LIFE.	[...] PIBID que atua dentro do campus com o ensino médio, e também entre o PIBID biologia e matemática através do laboratório LIFE.	LIFE
Ocorreu a primeira semana academia das licenciaturas, onde o PIBID esta muito envolvido nesse evento.	[...] Semana academia das licenciaturas.	Semana acadêmica
Sim, através do PIBID podemos participar de eventos no Campus em parceria com outros cursos e até mesmo em outro Campus conhecendo assim outras realidades.	[...] Participar de eventos no Campus em parceria com outros cursos.	Eventos
Não.	Não	Não
Sim, o PIBID nos insere na realidade das escolas, estudamos muito sobre isso no curso de licenciatura, mas em disciplinas pedagógicas, mas tem muita relação.	O PIBID nos insere na realidade das escolas.	Realidade das escolas
Integração entre os cursos de licenciatura.	Integração entre os cursos de licenciatura.	Integração
Sim, o PIBID realiza monitoriais para os estudantes do PROEJA, participa de eventos/encontros dos cursos de licenciatura, contribuindo com oficinas ou apresentações e entre outras ações.	[...] O PIBID realiza monitoriais para os estudantes do PROEJA, participa de eventos/encontros dos cursos de licenciatura.	Monitorias para o PROEJA Eventos/encontros
Sim, com seminários e encontros por meio do PIBID é possível trocar conhecimentos com outros cursos e campus.	[...] Seminários e encontros.	Seminários e encontros
Entre os pibidianos do campus, em eventos.	[...] Eventos	Eventos
Sim, o PIBID se integra bastante com as atividades do curso de Licenciatura em Física. O PIBID contribui com trabalhos em vários	[...] O PIBID contribui com trabalhos em vários eventos que ocorrem.	Eventos

Respostas	Excerto	Recorrência
eventos que ocorrem. A interação entre o grupo do PIBID da Física e da Matemática é fraca.		
Sim,	Sim	Sim
O PIBID-Física vem desenvolvendo-se ainda, temos ações como a de o PIBID estar em feira científica, auxiliando em programas voltados a monitorias dentro da instituição, mas ainda não com outras instituições.	[...] O PIBID estar em feira científica, auxiliando em programas voltados a monitorias.	Feira científica.
Sim, com o PIBID de licenciatura em Matemática.	Sim	Sim
Sim, o PIBID realiza alguns eventos juntamente com as licenciaturas, as escolas participantes do projeto. Como exemplo o dia do campus, onde o PIBID junto ao instituto realizaram atividades durante o dia com os alunos de outros colégios que vieram para esse evento.	[...] O PIBID realiza alguns eventos juntamente com as licenciaturas, as escolas participantes do projeto	Eventos
Sim, nós geralmente fizemos trabalhos interligados com o PIBID de Biologia agora estamos programando para fazer um trabalho com o pessoal do PET, e com o setor de Ensino a Distância.	[...] Trabalhos interligados com o PIBID de Biologia agora estamos programando para fazer um trabalho com o pessoal do PET, e com o setor de Ensino a Distância	Trabalhos interligados
Existem algumas disciplinas que propiciariam o desenvolvimento de atividades com o PIBID.	[...] Algumas disciplinas que propiciariam o desenvolvimento de atividades com o PIBID.	Algumas disciplinas
Sim, com atividades que envolvem outros cursos do campus e outras escolas que não fazem parte do PIBID.	[...] Atividades que envolvem outros cursos do campus e outras escolas que não fazem parte do PIBID.	Atividades
Sim	Sim	Sim
Acredito que poderia haver mais, porém tais articulações não dependem exclusivamente do PIBID.	Acredito que poderia haver mais, porém tais articulações não dependem exclusivamente do PIBID.	Falta articulações.
Não existe.	Não	Não
Sim, existe o PIBID está sempre articulado em todos os eventos seja prestigiando ou transmitindo saberes.	[...] O PIBID está sempre articulado em todos os eventos.	Eventos

### Questão 07 – Finalizando...

Respostas	Excerto	Recorrência
Sem dúvida uma oportunidade de colocar em prática o que estudara em sala de aula.	[...] Uma oportunidade de colocar em prática o que estudara em sala de aula.	Prática pedagógica

Respostas	Excerto	Recorrência
Uma experiência única com a profissão a qual almejo exercer.	[...] Uma oportunidade de colocar em prática o que estudara em sala de aula.	Experiência
Uma escola, onde as práticas me propiciam novas experiências e me fazem pensar e repensar as ações docentes.	[...] As práticas me propiciam novas experiências e me fazem pensar e repensar as ações docentes.	Experiências
Fator de extrema importância quanto ao pensar docente e quanto auxílio financeiro.	[...] Quanto ao pensar docente e auxílio financeiro.	Pensar docente
Um contribuinte para meu desenvolvimento profissional.	[...] Contribuinte para meu desenvolvimento profissional.	Desenvolvimento profissional
O PIBID é na minha carreira docente, a porta de entrada em uma das mais dignas profissões pois o educador tem o poder do conhecimento e a possibilidade de transmiti-lo isso é muito precioso.	O PIBID é na minha carreira docente, a porta de entrada em uma das mais dignas profissões	Profissão
É de extrema importância.	É de extrema importância.	----
É um estímulo a não desistir nunca, pois ele permite que eu consiga aprender um pouquinho mais a cada dia que passa.	[...] Um estímulo a não desistir nunca.	Estímulo
O momento de experimentar e vivenciar toda a teoria passada em sala de aula, podendo testar o que realmente condiz com a realidade escolar.	[...] Experimentar e vivenciar toda a teoria passada em sala de aula.	Vivenciar a teoria
Com muito aproveitamento.	---	---
O PIBID é na minha formação docente uma oportunidade de crescimento e aprimoramento profissional.	[...] Uma oportunidade de crescimento e aprimoramento profissional.	Crescimento e aprimoramento profissional.
Uma experiência muito significativa e de enorme valor moral e profissional	[...] Experiência muito significativa.	Experiência
Importante pois abre portas para publicações na área assim como proporciona conhecer a realidade escolar visando fazer a diferença frente a prática do professor dos alunos da escola a que atendemos.	[...] Abre portas para publicações na área assim como proporciona conhecer a realidade escolar.	Publicações
		Realidade escolar
Uma grande realização, pois aprendi muita coisa durante este grande tempo de prática e com certeza é um diferencial para a nossa vida profissional, pois quando chegamos a prática de estágio, que é feita em todos os cursos de licenciaturas, temos uma grande experiência em relação aos colegas que não tem contato com o projeto do PIBID.	Uma grande realização [...]Quando chegamos a prática de estágio temos uma grande experiência em relação aos colegas que não tem contato com o projeto do PIBID	Experiência
Essencial para especializar professores durante a formação acadêmica, aliás, o PIBID deveria ser obrigatório à todos acadêmicos de licenciatura, deveria estar dentro da grade curricular.	[...] Especializar professores durante a formação acadêmica. [...] PIBID deveria ser obrigatório à todos acadêmicos de licenciatura, deveria estar dentro da grade curricular	Formação acadêmica
Uma oportunidade de desenvolver habilidades e competências para a prática docente.	[...] Oportunidade de desenvolver habilidades e competências para a prática docente.	Prática docente

Respostas	Excerto	Recorrência
O estímulo inicial para a construção de um educador reflexivo, ativo e comprometido com a implementação de uma nova escola.	O estímulo inicial para a construção de um educador reflexivo, ativo e comprometido com a implementação de uma nova escola.	Formação
A interação entre o que antes era tratado apenas de uma forma teórica e agora de uma forma prática.	Interação entre o que antes era tratado apenas de uma forma teórica e agora de uma forma prática.	Teoria e prática
Uma oportunidade para me aperfeiçoar na minha área, para adquirir experiência desde o início do curso.	Aperfeiçoar na minha área, para adquirir experiência desde o início do curso.	Experiência
Uma experiência de docência.	[...] Experiência de docência.	Experiência
Um conjunto de ações que promovem reflexões acerca do contexto educacional, estabelecendo uma relação direta entre teoria e prática, fortalecendo o crescimento do sujeito enquanto licenciando.	[...] Ações que promovem reflexões acerca do contexto educacional, estabelecendo uma relação direta entre teoria e prática.	Reflexões entre a teoria e a prática
Um meio de aprender a ser professora, atuando como docente em uma escola e trabalhando com diversas turmas seja ensino médio ou fundamental, o PIBID contribui muito na minha inicialização a docência.	Um meio de aprender a ser professora [...] Contribui muito na minha inicialização a docência.	Docência
É o mecanismo para relacionar diretamente a teoria e a prática.	[...] Relacionar diretamente a teoria e a prática.	Teoria e prática
A forma de conhecer os alunos das escolas públicas, para que na futura profissão eu possa ter uma noção de como vai ser a prática docente na minha futura profissão.	[...] Ter uma noção de como vai ser a prática docente na minha futura profissão.	Prática docente
Uma amparo/auxílio para constituir-me verdadeira professora, é um norte para minhas futuras práticas pedagógicas, já que por meio dele temos acesso as turmas de diferentes séries, escolas e temos a responsabilidade de planejar "aulas"/atividades para estes alunos.	[...] Amparo/auxílio para constituir-me verdadeira professora, é um norte para minhas futuras práticas pedagógicas,	Formação
Um aliado para aprendizagens, teóricas e práticas uma possibilidade motivadora.	Um aliado para aprendizagens, teóricas e práticas.	Aprendizagens
Um desafio para nossa formação acadêmica, e para o aluno uma melhoria para a motivação da aprendizagem.	[...] Desafio para nossa formação acadêmica	Formação acadêmica
Um qualificador do ensino pois permite a relação entre a teoria e a prática.	[...] Qualificador do ensino pois permite a relação entre a teoria e a prática.	Teoria e prática
Muito importante para incentivar a formação enquanto educando.	Para incentivar a formação enquanto educando	Formação
Bom.	Bom	Bom
Essencial.	---	---
Uma porta de aprendizado e prática	[...] Porta de aprendizado e prática.	Formação
A sala de aula é o meu aprendizado!	A sala de aula é o meu aprendizado!	Formação
Uma forma de consolidar o ato de ser/estar educador.	Uma forma de consolidar o ato de ser/estar	Formação

Respostas	Excerto	Recorrência
	educador	
Contribui de forma aguda para o meu melhor preparo como futura professora.	[...] Melhor preparo como futura professora.	Formação
Um período de aprendizado e superação.	[...] Período de aprendizado e superação.	Aprendizado
Um auxílio a mais no caminho da formação em direção a docência.	Um auxílio a mais no caminho da formação em direção a docência.	Formação docente
Um programa de grande importância, pois me deu a certeza de que eu precisava para seguir no curso, me ajudou no meu desempenho como acadêmica e futura professora, além de me proporcionar momentos de reflexão sobre as diversas metodologias de ensino existentes, gerando assim escritas e publicações, que são de suma importância para a minha carreira como discente, pois pretendo fazer mestrado e posterior doutorado na área.	[...] Deu a certeza de que eu precisava para seguir no curso, ajudou no meu desempenho como acadêmica e futura professora. [...] Momentos de reflexão sobre as diversas metodologias de ensino existentes. [...] Suma importância para a minha carreira como discente, pois pretendo fazer mestrado e posterior doutorado na área.	Formação acadêmica
Uma experiência incrível	Experiência incrível	Experiência
O melhor artifício para fortalecer o conhecimento.	[...] Fortalecer o conhecimento.	Conhecimento
Extremamente importante, pois é através da experiência que o mesmo me proporciona que me descubro educador a cada dia, e assim passo admirar e me apaixonar cada vez mais pela carreira docente.	[...] É através da experiência que o mesmo me proporciona que me descubro educador.	Experiência
Só tem a acrescentar e fazer com que eu possa adquirir experiências e mudar o meu modo de pensar sobre certos assuntos, enxergar uma visão diferenciada de transmitir o conhecimento.	[...] Possa adquirir experiências e mudar o meu modo de pensar sobre certos assuntos.	Experiências
Uma oportunidade de ser protagonista da minha própria formação.	[...] Protagonista da minha própria formação.	Formação acadêmica
...a base para a construção do futuro da educação brasileira.	A base para a construção do futuro da educação brasileira.	Educação
Muito importante, pois me auxilia muito na minha caminhada profissional, proporcionando experiências e conhecimento a cerca da realidade escolar.	[...] Auxilia muito na minha caminhada profissional, proporcionando experiências e conhecimento a cerca da realidade escolar.	Experiência
Uma maneira de questionar as práticas pedagógicas, rever minha formação e tornar meu trabalho docente mais interessante.	Uma maneira de questionar as práticas pedagógicas, rever minha formação e tornar meu trabalho docente mais interessante.	Formação
A base para me formar uma profissional qualificada e poder fazer a diferença futuramente.	[...] Formar uma profissional qualificada.	Formação profissional
A principal ferramenta de inserção sem qualquer impacto negativo no futuro meio de atuação profissional.	A principal ferramenta de inserção	Formação
O PIBID é na minha formação docente É EXCELENTE.	O PIBID é na minha formação docente E	Formação docente

Respostas	Excerto	Recorrência
	EXCELENTE	
O que amplia a minha visão sobre a escola e como ensinar a esse público.	[...] Amplia a minha visão sobre a escola e como ensina.	Realidade escolar
Um subsídio para minha prática pedagógica.		
Um importante propulsor pela forma como contribui. Fortalece meu desenvolvimento não apenas para atuar em sala de aula, outrossim, para conviver na comunidade escolar atento as necessidades que se apresentarem. A peça chave para meu sucesso como professora.	[...] Fortalece meu desenvolvimento não apenas para atuar em sala de aula, outrossim, para conviver na comunidade escolar	Desenvolvimento profissional
É uma experiência inigualável, pois foi através do programa que tive a confirmação de que queria seguir a docência.	[...] Foi através do programa que tive a confirmação de que queria seguir a docência.	Docência
Surgiu como algo que realmente evidenciou meu gosto pela docência, me possibilitou contatos com outras metodologias que não veria em minha formação normal, ida a eventos, trocas de experiências bem sucedidas e discussões dos motivos de algumas implementações não serem como se esperava.	[...] Algo que realmente evidenciou meu gosto pela docência, me possibilitou contatos com outras metodologias que não veria em minha formação normal, ida a eventos, trocas de experiências.	Gosto pela docência
Uma peça fundamental, a partir do momento em que me propicia a vivência com a prática escolar, permitindo assim a experimentação da teoria em atividades escolares, permitindo a experimentação de diversos métodos e metodologias.	[...] Propicia a vivência com a prática escolar. [...] Experimentação da teoria. [...] Permitindo a experimentação de diversos métodos e metodologias.	Prática escolar
É de grande contribuição, pois me permitiu a inserção no meio escolar desde minha formação inicial.	[...] Permitiu a inserção no meio escolar desde minha formação inicial.	Formação inicial
Foi fundamental, pois tive a confirmação através do contato com alunos de era realmente o que quero.	[...] Pois tive a confirmação através do contato com alunos de era realmente o que quero	Docência
Um dos principais incentivos à prática docente.	[...] Incentivos a prática docente	Prática docente
É responsável pelo meu aperfeiçoamento profissional e pessoal, graças a ele sei que sou capaz de assumir um trabalho como professora.	[...] Aperfeiçoamento profissional e pessoal	Aperfeiçoamento profissional e pessoal
Uma porta aberta, que me levará a "n" conquistas.	[...] Me levará a "n" conquistas.	Conquistas

## APÊNDICE F – ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES E O NÚMERO DE REPETIÇÕES DAS MESMAS NAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO (B) DOS SUBPROJETOS DO PIBID

### Questão 01 - Escolha pelo Curso

#### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Gosto de biologia	Gosto/ Aspiração/ Afinidade/ Vocação	29
Gosto de matemática		
Gosto da disciplina		
Biologia por gostar dos assuntos que envolvem a área, por gostar da natureza, fauna e flora e suas relações, etc		
Interesse por física		
Preferência pela química		
Biologia me fascina		
Afinidade com a matéria		
Interesse pelo ensino e pela pesquisa na área da biologia		
Gosto pela matemática		
Educação – melhor caminho		
Gosto muito de matemática		
Por gostar de matemática		
Gosto por biologia		
Gosto pela área		
Gosto pelos números		
Gostava da matéria,		
Gosto pela matemática		
Gosto pela matemática		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Afinidade Afinidade pela área e pela docência Afinidade pela área de Química Vocação para ser professora na área de Física Vocação Gosto pela Química Vocação Gosto por Biologia Gosto por matemática Pelo fato de poder ajudar na aprendizagem de outras pessoas		
É um curso que possui uma ampla área para futuros cursos de aperfeiçoamentos Área oferece um amplo campo de trabalho, não apenas a docência. Oportunidade de emprego na cidade Mercado de trabalho Área com oferta de emprego Sendo professora licenciada posso fazer concurso público e trabalhar na área e quem sabe em um instituto federal A licenciatura em computação pela carência de profissionais nessa área	Área para aperfeiçoamento/ Campo de trabalho/ Emprego	7
Era na cidade Proximidade IES na própria cidade Opção na cidade era a Licenciatura Gratuito Gratuidade Por ser na mesma cidade onde moro Curso ofertado na cidade Na cidade	Localização da IES/ gratuidade/ Opção de curso	13

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Escolhi este curso pelo fato de o campus ser próximo à minha cidade		
Seria o curso com que eu mas de identificaria dentro das opções disponíveis.		
Escolhi o curso de Licenciatura em Matemática porque não queria estudar longe de casa		
Oportunidade de estudar em uma IE Federal		
O desejo de seguir a carreira docente na área das ciências humanas	Docente/ Ser professor/ Profissão	27
Ser professora é o que quero		
Pretendo atuar como professora		
Gosto de ensinar e trabalhar com pessoas		
Gosto pela docência		
A questão de ser docente era o plano B, e acabou se tornando minha prioridade como profissional.		
Gosto de Física e com o andamento passai a gostar da docência		
Apaixonei pela docência		
Além de uma profissão, é uma satisfação pessoal.		
Desde o ensino fundamental, ser professor foi minha melhor opção.		
Amor a profissão-professor		
Identifico com a área da educação		
Acabei gostando da licenciatura em matemática e decidi ficar no curso.		
Pelo potencial de transformação que tem o educador		
Acredito que esse trabalho, feito com comprometimento pode mudar uma nação.		
A formação do professor certamente não se limita às teorias estudadas no em sala de aula e nossos modos de compreender a docência		
Contato com pessoas e experiências de vida		
Admiro muito a profissão do Professor		
Pela profissão		
Profissão		
Identificação com a docência		
Profissão de professor é linda		
Optei por uma profissão a escolhida foi professora de matemática		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Docência	Tecnologia	2
Sempre almejou ser professora e instigada pelos pais a seguir este caminho		
A educação deve ser reformulada e com a base que o Instituto nos proporciona, com certeza teremos uma grande motivação para usarmos tudo que aprendemos.		
Acredito ser um dos caminhos para a transformação da sociedade		
Curso por ser relacionado à área da tecnologia		
A licenciatura como um curso para aprender computação.		

### Resumo

Recorrência	Número de repetições
Gosto/ Aspiração/ Afinidade/ Vocação	29
Docente/ Ser professor/ Profissão	27
Localização da IES/ Gratuidade/ Opção de curso	13
Tecnologia	2

### Questão 02 -Escolha pelo PIBID

#### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Experiência, em sala de aula antes dos estágios.	Experiência	26
Ter experiência na área antes de terminar a faculdade.		
Experiência em sala de aula com alunos e professores		
Experiência em sala de aula com alunos e professores		
Experiência desde jovem.		
Experiência como docente.		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
<p>Experiência fazendo do laboratório de informática a sala de aula.</p> <p>Experiências</p> <p>Experiências</p> <p>Experiências e vivências significativas nesse âmbito</p> <p>Adquirindo experiências</p> <p>Entrar em uma sala de aula antes dos estágios</p> <p>A inserção no meio escolar, o aconteceria apenas nos estágios e o PIBID antecipa esse momento.</p> <p>Experiência.</p> <p>Adquirir experiência</p> <p>Vivenciar experiência da docência</p> <p>Experiência com a sala de aula</p> <p>Contato com os alunos</p> <p>Experiência docente</p> <p>Experiência como docente</p> <p>Conhecimentos e experiência proporcionada pelo programa</p> <p>Adquirir experiência e conhecimento em sala de aula antes dos estágios</p> <p>Consolidar a licenciatura e a atividade de futuro docente</p> <p>Experiências como discente e docente</p> <p>Experiência</p>		
<p>Visão mais ampla das escolas</p> <p>Ver a realidade das escolas</p> <p>Oportunidade de vivenciar a realidade escolar durante a nossa formação acadêmica</p> <p>Conhecer o contexto escolar</p> <p>PIBID insere o aluno da licenciatura no âmbito escolar</p> <p>Realidade em sala de aula</p> <p>Oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula</p> <p>Em contato com os alunos e as escolas desde o começo da licenciatura</p> <p>Contato com a realidade escolar</p>	<p>Realidade da Escola/ Realidade da sala de aula/ Inserção na escola</p>	<p>16</p>

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Aproximar da realidade da escola, das vivências do fazer docente. Inserção no ambiente escolar Conhecer as diversas realidades das escolas Contato com as escolas estaduais Nos situa em relação ao ambiente escolar Contato com as escolas Contato com o espaço que será o meu futuro local de trabalho, a escola.		
Bolsa ofertada Auxílio financeiro Primeiro por que preciso de auxílio financeiro para continuar me mantendo enquanto faço faculdade Primeiramente a escolha foi financeira Manter as despesas com os estudos Bolsa A bolsa Bolsa	Bolsa	8
Oportunidade de exercer ideias que são discutidas em sala de aula. Oportunidade de por em prática o que estamos aprendendo teoricamente	Teoria-prática	2
Vivencia de como é atuar como docente em uma escola. Contato com os educandos Fortalecimento do vínculo pela docência, confirmando ou não o gosto pela docência. Como eu ainda não tinha certeza se realmente queria seguir no curso, resolvi entrar no PIBID. Preparação para a docência. Fui me apegando aos alunos e ao trabalho desenvolvido, agora não me imagino sem o PIBID. Conhecer profundamente a área do magistério Desenvolvimento das habilidades dos futuros professores Entender o processo de construção da prática docente	Docência/ Prática docente/ Decisão pela docência	15

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Preparação docente		
Experiência de docente		
Dá a oportunidade de repensarmos, o que estamos fazendo de que maneira podemos melhorar.		
Tirar a prova se realmente queria/poderia ser professor		
Curiosidade de ver o que se fazia e se eu realmente iria gostar da licenciatura		
Atividades que me façam rever minha pratica		
Aperfeiçoamento e aprimoramento dos conhecimentos	Conhecimento/ Aprendizados	4
Proporciona muitos aprendizados enquanto acadêmica e futura		
Curiosidade, disponibilidade de tempo		
Enriquece nosso aprendizado quando nos permite criar recursos que auxiliam os professores nas escolas		
Algo bem positivo enquanto formação de professores, pois, antes mesmo da prática do estágio já nos dá a oportunidade de estarmos inseridos em sala de aula.	Formação de professores/ Formação inicial/ Formação continuada	13
Preparação para a formação acadêmica		
Formação inicial		
Formação continuada		
Contribuir para o desenvolvimento formativo dos alunos		
PIBID ajuda a construir um educador mais completo e preparado		
Aperfeiçoar-me na condição de professor		
Auxilia muito em nosso processo de formação docente		
Tinha a necessidade de confirmar a minha escolha através da prática educativa		
Formação profissional		
Preparação de profissionais da educação.		
Acredito que o ideal seria que todos os alunos das licenciaturas pudessem participar do programa.		
Conhecimento à respeito da licenciatura		
Planejar uma aula de qualidade	Planejamento/ Metodologia/	4
Metodologia diferenciada		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Como em fazer atividades diferenciadas	Atividades diferenciadas	
Novas metodologias		
Publicação	Publicação	2
Contribuir em minhas publicações.		

### Resumo

Recorrência	Número de repetições
Experiência	26
Realidade da escola/ Realidade da sala de aula/ Inserção na escola	16
Docência/ Prática docente/ Decisão pela docência	15
Formação de professores/ Formação inicial/ Formação continuada	13
Bolsa	8
Conhecimento/ Aprendizados	4
Planejamento/ Metodologia/ Atividades diferenciadas	4

### Questão 03 - Referenciais teóricos

#### Dados Gerais

Autor	Obra	Repetições de citação do autor
BRASIL	Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.	4
PIAGET; J.		4
FREIRE; Paulo	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.	35

<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Repetições de citação do autor</b>
	A pedagogia do oprimido. Pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992 Política e educação. São Paulo: Cortez Editora, 1993. Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos. 6º reimpressão, Editora UNESP, São Paulo. SP. 2000.	
ALVES, Rubem		3
KRASILCHIK; Myriam		4
LIBÂNEO; José Carlos		4
DELIZOICOV e ANGOTTI	Três Momentos Pedagógicos.	5
MALDANER. Otavio Aloisio	A Formação inicial e Continuada de professores de Química – Professores/Pesquisadores/	5
VASCONCELOS, Celso dos S.	Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2000. p. 33-151. UNESCO. Planificação da Educação. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1971.	3

### Resumo

<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Repetição</b>
FREIRE; Paulo	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b. A pedagogia do oprimido. Pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992. Política e educação. São Paulo: Cortez Editora, 1993. Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos. 6º reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.	35
DELIZOICOV e ANGOTTI	Três Momentos Pedagógicos.	5
MALDANER. Otavio Aloisio	A Formação inicial e Continuada de professores de Química – Professores/Pesquisadores.	5
KRASILCHIK; Myriam	---	4
LIBÂNEO; José Carlos	---	4
BRASIL	Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.	4

<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Repetição</b>
PIAGET; J.	---	4
VASCONCELOS, Celso dos S.	Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2000. p. 33-151. UNESCO. Planificação da Educação. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1971.	3

### Questão 04 - Ações dos bolsistas

#### Dados Gerais

<b>Recorte</b>	<b>Recorrência</b>	<b>Número de repetições</b>
Pesquisam oficinas, referentes a conteúdos;	Oficinas	16
Oficinas são apresentadas para os demais colegas		
Oficinas são aplicadas nas escolas participantes		
São recolhidos dados sobre as oficinas aplicadas.		
Nossas ações são feitas nas escolas por meio de oficinas		
Oficinas que abordam conteúdos propedêuticos com metodologias diferenciadas		
Oficinas com a utilização de softwares educacionais com o intuito de estabelecer uma ligação interdisciplinar entre as disciplinas		
Oficinas de computação desplugada		
Realizar oficinas		
Na escola trabalhamos com oficinas com os alunos		
Trabalhamos em forma de oficinas		
Desenvolvemos oficinas com metodologias diferenciadas.		
Atividades nas escolas - oficinas		
Oficinas experimentais		
Buscamos, com os professores supervisores das escolas, alternativas de abordagens de conhecimentos com os educandos [...] Oficinas para os agentes da educação na escola.		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Oficinas		
[...] Preparamos um material com exercícios e outro com jogo envolvendo	Jogo/ Vídeo/ Atividades lúdicas/ Materiais didáticos	23
Desenvolvemos atividades com jogos matemáticos		
As atividades são lúdicas através da utilização de jogos		
Aulas lúdicas onde passamos jogos;		
Jogos de raciocínio e softwares.		
Jogos, materiais lúdicos e curiosidades.		
Atividades diferenciadas enquadradas no dia a dia, através de brincadeiras, jogos,		
[...] Também levamos os jogos para escola.		
[...] Jogos que auxiliem no ensino da Química.		
[...] Ocorre uma certa restrição quanto o uso de jogos durante as aulas [...]Utilizamos os jogos e os alunos adoraram		
Vídeos		
Vídeos		
Brincadeiras		
Atividades diferenciadas enquadradas no dia a dia, através de brincadeiras.		
Nas escolas trabalhamos no contra turno escolar, uma vez na semana, desenvolvendo atividades lúdicas sobre os assuntos que os alunos já tenham visto em sala de aula..		
Elaboração de material lúdico		
São construídos modelos para que os alunos possam enxergar a olho nu aspectos que não podem ser ilustrados apenas com a leitura.		
Aplicar matemática de forma prática e lúdica		
Atividades nas escolas (gincanas, oficinas)		
Aplicação de materiais didáticos (produzidos por nós, bolsistas).		
Produção de materiais didático-pedagógico, planejamento de atividades didático-pedagógicas,		
[...] Criamos os materiais e planejamos nossa atuação nas escolas e enfim aplicamos.		
Utilização de Objetos de Aprendizagem.		
Análise junto com a professora regente da turma para ver que conteúdo está sendo trabalhado, a	Exercícios	3

Recorte	Recorrência	Número de repetições
partir daí preparamos um material com exercícios.		
[...]Preferem que apliquem lista de exercícios		
Auxiliando na assimilação do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Os métodos são: resolução de exercícios,		
As ações são definidas através de reuniões semanais realizadas no LIFE.	Reuniões semanais/ quinzenais	5
As ações na escola são sempre definidas nas reuniões de planejamento semanal		
Reuniões a cada 15 dias		
As atividades realizadas nas escolas são todas planejadas pelo todo grupo da escola, com reuniões semanais.		
São realizadas reuniões periódicas com o coordenador de área e com os bolsistas do programa para tomada de decisões		
Inclusão digital, utilização de software educacional.	Inclusão	2
Com toda a comunidade escolar, pensando na inclusão, também materiais didáticos que possibilite o aprendizado.		
São estudadas maneiras de como implementar	Implementação/ Tema gerador	6
Implementações nas escolas		
Implementação		
Implementação com a escolha de uma temática		
Em forma de implementações.		
Os integrantes do projeto realizam visitas as escolas vinculadas ao projeto, assim como se reúnem com os docentes das escolas a fim de tomar conhecimento sobre o tema gerador de cada escola e assim preparar atividades voltadas as demandas		
E planejado, organizado, estudado as ações para serem desenvolvidas nas escolas.	Planejamento	9
Planejamos umas duas semanas antes,		
Planejamento de atividades		
Atividades serem planejadas, elas são então desenvolvidas nas escolas.		
Em um dia é feito o planejamento [...] Em outro dia é posto em prática o trabalho com os alunos.		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Planejamento, As atividades realizadas nas escolas são todas planejadas pelo todo grupo da escola, com reuniões semanais. Planejamento Planejamento		
Atividades práticas. Aplicação prática dos conteúdos estudados em sala de aula. Atuamos na sala de aula com atividades práticas Realização de práticas pedagógicas em sala de aula e avaliação e reflexão relativa às práticas pedagógicas escolares. Os bolsistas desenvolvem atividades nas escolas que mais se adequam à realidade daquele espaço, as aulas são registradas. Realização de atividades em laboratório	Atividades práticas.	6
Aulas de reforço Monitorias no turno inverso ao de aula normal A forma de participação se dá como auxiliares nas aulas Executamos monitorias e atividades extracurriculares [...] Além de monitorias e aulas de reforço. Monitorias e aulas de reforço Monitoria Atividades envolvendo a física. Aplicação de atividades com os alunos, Trabalho em sala de aula Aulas diferenciadas Aulas Complementares, lúdicas/ experimentais.	Aulas de reforço/ Monitoria/ Atividades/ Aula	12
Escrever artigos Artigo	Artigo	4

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Escrita de artigos para eventos		
Escrita de artigos.		

### Resumo

Recorrência	Número de repetições
Jogo/ Vídeo/ Atividades lúdicas/ Materiais didáticos	23
Oficinas	16
Aulas de reforço/ Monitoria/ Atividades/ Aula	12
Planejamento	9
Atividades práticas	6
Implementação/ Tema gerador	6
Reuniões semanais/ quinzenais	5

### Questão 05 – Formação Inicial

#### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] A docência se fez presente [...] Me deu coragem diante de uma turma de 40 alunos. [...] Percebi a importância do planejamento nas minhas aulas. [...] Confiança também essa experiência enquanto discente no curso de licenciatura.	Docência/ Experiência docente/	25
Entrei para o PIBID para conhecer a rotina docente e me surpreendi o quanto ela pode ser grandiosa.		
Fortaleceu meus laços com a docência embora o professor seja um dos profissionais mais desvalorizados no momento.		
Contribui no aprendizado que eu vou ter como docente.		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] Importância da docência na sociedade como um todo, assim como um comprovador no gosto pela docência.		
[...] Diretamente relacionado a preparação para a docência		
O PIBID nos propicia o repensar na prática docente durante a graduação [...]Através do programa nos experimentar como docentes tendo o auxílio e consultoria de nossos professores		
Fornecedor de experiências como docente		
[...] Desde o primeiro semestre trabalho na mesma escola e me identifiquei tanto com professores, direção e alunos que desde então a escola está de portas abertas me esperando para estagiar,		
Ter acesso à sala de aula com um grupo de colegas e ter a oportunidade de lecionar antes mesmo dos estágios.		
Adquirir experiência em sala de aula, além de formar professores diferenciados que não usem apenas de quadro negro.		
[...] Mostrou como é ter uma experiência de docente ao mesmo tempo trazendo paixão pela mesma,		
[...] Adquirindo experiência docente.		
Encorajando e ensinando		
O PIBID proporciona uma vasta experiência na escola		
O PIBID possibilita desde já um contato maior com a sala de aula,		
[...] Através das experiências vivenciadas nas atividades, pude conceber melhor minha pratica como docente no período de Estágio II.		
[...] Contribui através da experiência que tenho em sala de aula.		
É muito importante esse contato direto com os alunos desde o começo da graduação, pois vamos adquirindo conhecimento e experiências.		
[...] Fortalece cada vez mais a minha identidade docente; além de aprendermos e trocarmos experiências uns com os outros em cada reunião semanal com supervisores, colegas e coordenadora.		
O PIBID contribui nos proporcionando experiência de como funciona o trabalho docente e as escolas		
[...] Com o PIBID é que pude ter contato com os alunos como "professora", a planejar as aulas.		
[...] Com o PIBID é que pude ter contato com os alunos como "professora", a planejar as aulas.		
[...] Vivência e experimentação em aula com os alunos e nas discussões entre o grupo		
[...] Nos possibilita o contato com a sala de aula [...] Nos da a possibilidade de realmente analisar se a área da docência seria uma boa escolha para nossa vida		
[...] Com o programa vivenciei os melhores momentos de minha formação acadêmica	Formação acadêmica/	17

Recorte	Recorrência	Número de repetições
<p>O PIBID proporciona uma melhora na formação acadêmica, ampliando e tornando mais crítica sua concepção de docência.</p> <p>[...] Formação docente, e pode ser também um "divisor de águas" que auxilia na decisão de ser ou não ser professor</p> <p>[...] Requer uma análise reflexiva da minha formação inicial e continuada enquanto educador.</p> <p>O PIBID está sendo ótimo para a minha formação, me encontrei nele, fez com que eu gostasse mais ainda da licenciatura.</p> <p>Ajuda muito na minha formação.</p> <p>O PIBID contribui muito na minha formação inicial, pois nele posso aplicar metodologias que aprendo durante o curso, e que sem o PIBID só o faria em período de estágio.</p> <p>O PIBID contribui e muito na minha formação inicial, pois consigo ter contato com os alunos.</p> <p>Ajudou a melhor integrar minhas aulas</p> <p>O PIBID contribui muito para minha formação.</p> <p>[...] Contribuiu muito para minha formação.</p> <p>O PIBID traz contribuições para minha formação inicial. [...] Com atividades que inserem o estudante de licenciatura no ambiente escolar desde sua formação inicial.</p> <p>[...] Alicerce e base para a formação de futuros professores.</p> <p>O PIBID está contribuindo muito em minha formação inicial. [...] Momentos que possibilitam uma melhor reflexão de nossa prática educativa.</p> <p>[...] O PIBID aprendi muita coisa que não seria possível apenas no curso. Hoje sei me posicionar em sala de aula e mesmo não tendo concluído o curso, já me considero uma professora.</p> <p>[...] Está contribuindo de maneira promissora para minha formação inicial.</p> <p>Contribui de uma forma muito significativa além de aprimorar nosso desenvolvimento nas escolas houve também nossa melhora como acadêmicos</p>	Formação docente/ Formação	
<p>O referencial teórico aproxima o licenciando com a realidade</p> <p>[...] Pois desde o início do curso que temos um contato direto com os educandos das escolas da região.</p> <p>[...] Oportunidade de ter o contato com os educandos.</p> <p>[...] Possibilita um contato direto com ambientes educacionais.</p> <p>[...] Conhecimento e entendimento da real situação das escolas públicas da cidade.</p> <p>O PIBID me permitiu ter contato com a escola desde o início do curso.</p>	Realidade escolar	13

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Conhecimento da realidade escolar.		
O PIBID contribui no sentido de conhecer a realidade escolar de cada escola. [...] Fortalece cada vez mais a minha identidade docente; além de aprendermos e trocarmos experiências uns com os outros em cada reunião semanal com supervisores, colegas e coordenadora.		
[...] O PIBID me permitiu ter uma perspectiva de outras escolas, vendo como cada uma se difere.		
Possibilitar um contato com a sala de aula		
Realidade escolar.		
[...] O fato de estarmos em sala de aula, em contato com os alunos nos ajuda muito		
Aprimoramento da prática de ensino/ aprendizagem, pois através desta prática conseguimos chegar mais próximo da realidade e através de acertos e erros que conseguimos identificar as metodologias que melhor se encaixam a cada turma		
Ponto negativo - vejo que as atividades como pibidianos aumentaram, [...] Pois no edital está previsto 8 horas semanais, já desenvolvemos 12 horas semanais e não damos conta de realizar tudo que é necessário neste período de tempo, precisamos realizar atividades em casa e cada vez chegam mais atividades, mais trabalhosas, perdendo o foco do que realmente é o programa, que ao meu entender deveria ser de proporcionar experiências como docente e praticar a escrita de artigos.	Ponto negativo – aumento da carga horária semanal dos bolsistas e perda de foco dos objetivos do programa.	1

### Resumo

Recorrência	Número de repetições
Docência/ Experiência como docente	25
Formação acadêmica/ Formação docente/ Formação	17
Realidade escolar	13
Ponto negativo – aumento da carga horária semanal dos bolsistas e perda de foco dos objetivos do programa.	1

### Questão 06 - Articulação do PIBID com a licenciatura e....

#### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
LIFE	LIFE	7
[...] Trabalho interdisciplinar feito entre as Licenciaturas presentes no Câmpus feito em união com o Programa do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores.		
LIFE		
LIFE		
[...] LIFE		
[...] PIBID que atua dentro do campus com o ensino médio, e também entre o PIBID biologia e matemática através do laboratório LIFE.		
O PIBID sempre acaba se envolvendo em várias atividades	Semana Acadêmica/ Eventos	19
Referente ao curso de licenciatura há uma fala do PIBID na semana acadêmica do curso		
[...] Participa de várias programações do IFF, como semana acadêmica das licenciaturas.		
Semana integrada		
[...] Mostra de jogos na semana acadêmica das licenciaturas do campus.		
[...] Semana academia das licenciaturas.		
[...] Eventos com a socialização de trabalhos e coleta de ideias com as demais licenciaturas.		
[...] Interação com demais cursos em eventos institucionais.		
[...] Eventos		
Mostra Técnica, do Seminário Institucional do PIBID.		
[...] Ocorrem eventos.		
[...] Na forma de eventos como palestras, seminários.		
[...] Participar de eventos no Câmpus em parceria com outros cursos		
Participa de eventos/encontros dos cursos de licenciatura		
[...]Seminários e encontros		
[...] Eventos		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...]O PIBID contribui com trabalhos em vários eventos que ocorrem.		
[...]O PIBID realiza alguns eventos juntamente com as licenciaturas, as escolas participantes do projeto		
[...] O PIBID está sempre articulado em todos os eventos		
Às vezes são realizadas atividades interdisciplinares com outros cursos de Licenciatura.	Atividades Interdisciplinares	9
Eventualmente acontecem trabalhos interdisciplinares		
Trabalhos interdisciplinares realizados ano passados entre os subprojetos		
[...] Atividades interdisciplinares do PIBID envolvendo as licenciaturas de matemática e química.		
[...] Acontecem projetos interdisciplinar.		
Oficinas ofertadas pelos próprios profissionais do campus, integrando a CAI, a biblioteca, curso de alimentos...		
[...] Parceria entre o PIBID e os cursos.		
Atividades interdisciplinares.		
[...] Trabalhos interligados com o PIBID de Biologia agora estamos programando para fazer um trabalho com o pessoal do PET, e com o setor de Ensino a Distância		
O PIBID possibilita a articulação do espaço escolar com o espaço acadêmico e integra-se algumas vezes na realização das PPI/PECC desenvolvidas no componente curricular do curso.	PPI/PECC no componente curricular	2
As atividades permeiam entre as praticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular dos acadêmicos. [...] Interação com demais cursos em eventos institucionais		
Sim	Sim	7
Sim		
Não	Não	6

Recorte	Recorrência	Número de repetições
Não		

### Resumo

Recorrência	Número de repetições
Semana Acadêmica/ Eventos	19
Atividades interdisciplinares	9
LIFE	7
Sim	7
Não	6

### Questão 07 – Finalizando...

### Dados Gerais

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] Uma oportunidade de colocar em prática o que estudara em sala de aula.	Prática pedagógica/ Prática docente/ Docência	10
[...] Oportunidade de desenvolver habilidades e competências para a prática docente.		
[...] Ter uma noção de como vai ser a prática docente na minha futura profissão		
[...] Foi através do programa que tive a confirmação de que queria seguir a docência.		
[...] Algo que realmente evidenciou meu gosto pela docência, me possibilitou contatos com outras		

Recorte	Recorrência	Número de repetições
<p>metodologias que não veria em minha formação normal, ida a eventos, trocas de experiências.</p> <p>[...] Propicia a vivência com a prática escolar. [...] Experimentação da teoria. [...] Permitindo a experimentação de diversos métodos e metodologias.</p> <p>[...] Pois tive a confirmação através do contato com alunos de era realmente o que quero.</p> <p>[...] Incentivos a prática docente</p> <p>Um meio de aprender a ser professora [...] Contribui muito na minha inicialização a docência.</p> <p>[...] Quanto ao pensar docente e auxílio financeiro.</p>		
<p>[...] Uma oportunidade de colocar em prática o que estudara em sala de aula</p> <p>[...] As práticas me propiciam novas experiências e me fazem pensar e repensar as ações docentes.</p> <p>[...] Experiência muito significativa.</p> <p>Uma grande realização [...] Quando chegamos a prática de estágio temos uma grande experiência em relação aos colegas que não tem contato com o projeto do PIBID</p> <p>Aperfeiçoar na minha área, para adquirir experiência desde o início do curso.</p> <p>[...] Experiência de docência.</p> <p>Experiência incrível</p> <p>[...] É através da experiência que o mesmo me proporciona que me descubro educador.</p> <p>[...] Possa adquirir experiências e mudar o meu modo de pensar sobre certos assuntos.</p> <p>[...] Auxilia muito na minha caminhada profissional, proporcionando experiências e conhecimento a cerca da realidade escolar.</p>	Experiência	11
<p>[...] Contribuinte para meu desenvolvimento profissional.</p> <p>O PIBID é na minha carreira docente, a porta de entrada em uma das mais dignas profissões</p> <p>[...] Uma oportunidade de crescimento e aprimoramento profissional.</p> <p>[...] Fortalece meu desenvolvimento não apenas para atuar em sala de aula, outrossim, para conviver na comunidade escolar</p> <p>[...] Aperfeiçoamento profissional e pessoal</p>	Desenvolvimento profissional	5
<p>[...] Ações que promovem reflexões acerca do contexto educacional, estabelecendo uma relação direta entre teoria e prática.</p>	Reflexões entre a teoria e a prática	3

Recorte	Recorrência	Número de repetições
[...] Relacionar diretamente a teoria e a pratica.		
[...] Qualificador do ensino, pois permite a relação entre a teoria e a prática.		
[...] Amparo/auxilio para constituir-me verdadeira professora, é um norte para minhas futuras práticas pedagógicas,	Formação	17
[...] Desafio para nossa formação acadêmica.		
Para incentivar a formação enquanto educando		
Uma forma de consolidar o ato de ser/estar educador		
[...] Melhor preparo como futura professora.		
Um auxílio a mais no caminho da formação em direção a docência.		
[...] Deu a certeza de que eu precisava para seguir no curso, ajudou no meu desempenho como acadêmica e futura professora. [...] Momentos de reflexão sobre as diversas metodologias de ensino existentes. [...] Suma importância para a minha carreira como discente, pois pretendo fazer mestrado e posterior doutorado na área		
[...] Protagonista da minha própria formação.		
Uma maneira de questionar as práticas pedagógicas, rever minha formação e tornar meu trabalho docente mais interessante.		
[...] Formar uma profissional qualificada.		
A principal ferramenta de inserção		
O PIBID é na minha formação docente É EXCELENTE		
[...] Permitiu a inserção no meio escolar desde minha formação inicial.		
[...] Porta de aprendizado e prática		
A sala de aula é o meu aprendizado!		
O estímulo inicial para a construção de um educador reflexivo, ativo e comprometido com a implementação de uma nova escola.		
[...] Especializar professores durante a formação acadêmica. [...] PIBID deveria ser obrigatório à todos acadêmicos de licenciatura, deveria estar dentro da grade curricular		

**Resumo**

<b>Recorrência</b>	<b>Número de repetições</b>
Formação	17
Experiência	11
Prática pedagógica/ Prática docente/ Docência	10
Desenvolvimento profissional	5
Reflexões entre a teoria e a prática	3

## APÊNDICE G – ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS ESCOLHIDAS E A SUA REPETIÇÃO EM OUTRA QUESTÃO NO QUESTIONÁRIO (B) DOS SUBPROJETOS DO PIBID

### Organização das respostas e repetição

N.	Recorrência	Aproxima com outra recorrência						
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
1	1.1 Gosto/ Aspiração/ Afinidade/ Vocação		2.4			5.2		
	1.2 Docente/ Ser professor/ Profissão	1.1	2.3			5.1		7.3 7.4
	1.3 Localização da IES/ Gratuidade/ Opção de curso							
	1.4 Tecnologia						6.3	
2	2.1 Experiência				4.1 4.2 4.3 4.5 4.6		6.2	7.2 7.5
	2.2 Realidade das Escola/ Realidade da sala de aula/ Inserção na escola					5.3		
	2.3 Docência/ Prática docente/ Decisão pela docência	1.2				5.1		7.3 7.4
	2.4 Formação de professores/ Formação inicial/ Formação continuada	1.1				5.2		7.1
	2.5 Bolsa	2.7			4.4 4.7	5.4	6.1	
	2.6 Conhecimento/ Aprendizados		2.1					7.2
	2.7 Planejamento/ Metodologia/ Atividades diferenciadas				4.4 4.7			
3	3.1 Referenciais teóricos		2.7	3.1	4.7			
4	4.1 Jogo/ Vídeo/ Atividades lúdicas/ Materiais didáticos		2.1					7.2
	4.2 Oficinas		2.1					7.2

N.	Recorrência	Aproxima com outra recorrência						
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
	4.3 Aulas de reforço/ Monitoria/ Atividades/ Aula		2.1					7.2
	4.4 Planejamento		2.7	3.1	4.7			
	4.5 Atividades práticas		2.1					7.2
	4.6 Implementação/ Tema gerador		2.1					7.2
	4.7 Reuniões semanais/ quinzenais		2.7	3.1	4.7		6.1	
5	5.1 Docência/ Experiência como docente	1.2	2.3					7.3 7.4
	5.2 Formação acadêmica/ Formação docente/ Formação	1.1	2.4					7.1
	5.3 Realidade escolar		2.2					
	5.4 Ponto negativo – aumento da carga horária semanal dos bolsistas e perda de foco dos objetivos do programa.		2.5 2.7	4.4 4.7				
6	6.1 Semana Acadêmica/ Eventos		2.7	3.1	4.7			
	6.2 Atividades Interdisciplinares		2.1					
	6.3 LIFE	1.4	2.5				6.3	
	6.4 Sim							
	6.5 Não							
7	7.1 Formação		2.4					7.1
	7.2 Experiência		2.1					
	7.3 Prática pedagógica/ Prática docente/ Docência	7.4						
	7.4 Desenvolvimento profissional	7.3						
	7.5 Reflexões entre a teoria e a prática	1.2	2.3			5.1		

## ORGANIZAÇÃO DAS RECORRÊNCIAS E DOS EIXOS ARTICULADORES APONTADAS NAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO (B) DOS SUBPROJETOS DO PIBID

Recorrências	Eixos articuladores
Docente/ Ser professor/ Profissão	Docência/ Ser professor/ Prática docente
Docência/ Prática docente/ Decisão pela docência	
Docência/ Experiência como docente	
Prática pedagógica/ Prática docente/ Docência	
Reflexões entre a teoria e a prática	
Tecnologia	LIFE/ Tecnologia
LIFE	
Experiência	Experiência na docência/ Atividades desenvolvidas
Jogo/ Vídeo/ Atividades lúdicas/ Materiais didáticos	
Oficinas	
Aulas de reforço/ Monitoria/ Atividades/ Aula	
Experiência	
Reflexões entre a teoria e a prática	
Atividades Interdisciplinares	
Conhecimento/ Aprendizados	
Atividades práticas	
Implementação/ Tema gerador	
Realidade da escola/ Realidade da sala de aula/ Inserção na escola	Realidade escolar
Realidade escolar	
Gosto/ Aspiração/ Afinidade/ Vocação	Formação Inicial e continuada
Formação de professores/ Formação inicial/ Formação continuada	

Recorrências	Eixos articuladores
Formação acadêmica/ Formação docente/ Formação	
Formação	
Bolsa	Organização do PIBID
Ponto negativo – aumento da carga horária semanal dos bolsistas e perda de foco dos objetivos do programa.	
Planejamento/ Metodologia/ Atividades diferenciadas	
Planejamento	
Reuniões semanais/ quinzenais	
Semana Acadêmica/ Eventos	
Prática pedagógica/ Prática docente/ Docência	Desenvolvimento profissional/ Docência
Desenvolvimento profissional	

**APÊNDICE H – ORGANIZAÇÃO DAS RECORRÊNCIAS E DOS EIXOS ARTICULADORES APONTADAS NAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS (A) E (B) DOS SUBPROJETOS DO PIBID**

Recorrências	Eixos articuladores
Docente/ Ser professor/ Profissão Docência/ Prática docente/ Decisão pela docência Docência/ Experiência como docente Prática pedagógica/ Prática docente/ Docência Reflexões entre a teoria e a prática	Docência/ Ser professor/ Prática docente
Tecnologia LIFE	LIFE/ Tecnologia
Experiência Jogo/ Vídeo/ Atividades lúdicas/ Materiais didáticos Oficinas Aulas de reforço/ Monitoria/ Atividades/ Aula Experiência Reflexões entre a teoria e a prática Atividades Interdisciplinares Conhecimento/ Aprendizados Atividades práticas Implementação/ Tema gerador	Experiência na docência/ Atividades desenvolvidas
Realidade da escola/ Realidade da sala de aula/ Inserção na escola Realidade escolar	Realidade escolar
Gosto/ Aspiração/ Afinidade/ Vocação Formação de professores/ Formação inicial/ Formação continuada	Formação Inicial e continuada

Recorrências	Eixos articuladores
Formação acadêmica/ Formação docente/ Formação	
Formação	
Bolsa	Organização do PIBID
Ponto negativo – aumento da carga horária semanal dos bolsistas e perda de foco dos objetivos do programa.	
Planejamento/ Metodologia/ Atividades diferenciadas	
Planejamento	
Reuniões semanais/ quinzenais	
Semana Acadêmica/ Eventos	
Prática pedagógica/ Prática docente/ Docência	Desenvolvimento profissional/ Docência
Desenvolvimento profissional	

## APÊNDICE I – QUADRO-SÍNTESE COM OS DADOS DOS COAUTORES

### PROFESSORES COORDENADORES E SUPERVISORES DO PIBID DO IFFAR

Coautor <sup>79</sup>	Licenc. <sup>80</sup>	Na Docência						No PIBID			Subprojeto		Tempo no PIBID
		E. B. <sup>81</sup>	IES	Área de atuação	Nível de ensino/Tempo			C. A <sup>82</sup>	C. Inst. <sup>83</sup>	S. <sup>84</sup>	B <sup>85</sup>	Q <sup>86</sup>	
					Médio	Licenc.	Gestão						
<b>Paulo</b>	História		x	História	01 ano		02 anos 06 meses		x				02 anos e 06 meses
<b>Vida</b>	Pedagogia		x	Pedagogia			02 anos 03 anos		x				03 anos
<b>Magnolia</b>	Biologia		x	Biologia			08 anos	x			x		03 anos
<b>Linus</b>	Química Industrial	x		Química	19 anos					x		x	05 anos
<b>Martina</b>	Ciências Biológicas	x		Ciências	16 anos					x		x	04 anos
<b>Rosa</b>	Pedagogia		x	Pedagogia			04 anos 03 meses	x				x	02 anos
<b>Azaleia</b>	Química		x	Química			02 anos					x	01 ano e 06 meses

<sup>79</sup> Os nomes aqui usados foram escolhidos pelos sujeitos, não ocorrendo a sua identificação.

<sup>80</sup> Licenciatura.

<sup>81</sup> Educação Básica.

<sup>82</sup> Coordenador de Área.

<sup>83</sup> Coordenador Institucional.

<sup>84</sup> Supervisor.

<sup>85</sup> Biologia.

<sup>86</sup> Química.

Coautor <sup>79</sup>	Licenc. <sup>80</sup>	Na Docência						No PIBID			Subprojeto		Tempo no PIBID
		E. B. <sup>81</sup>	IES	Área de atuação	Nível de ensino/Tempo			C. A <sup>82</sup>	C. Inst. <sup>83</sup>	S. <sup>84</sup>	B <sup>85</sup>	Q <sup>86</sup>	
					Médio	Licenc.	Gestão						
<b>Violeta</b>	Química	x		Química	14 anos					x		x	04 anos e 09 meses
<b>Lirio</b>	Química	x		Química	09 anos					x		x	01 ano e 06 meses
<b>Três Marias</b>	Biologia	x		Ciências e Biologia	24 anos					x		x	02 anos e 06 meses
<b>Joana</b>	Biologia		x	Biologia	04 anos	06 anos		x			x		03 anos
<b>Brahma</b>	Química		x	Química		06 anos		x				x	02 anos
<b>Maria</b>	Biologia	x		Ciências e Biologia	08 anos					x	x		06 anos
<b>Dína</b>	Biologia	x		Ciências e Biologia	05 anos 07 meses					x	x		05 anos e 06 meses
<b>Bruna</b>	Biologia	x		Ciências e Biologia	23 anos					x	x		04 anos
<b>Maria Laura</b>	Biologia	x		Química	19 anos					x		x	02 anos e 06 meses
<b>Rô</b>	Biologia	x		Biologia	24 anos					x	x		03 anos
<b>Ivete</b>	Biologia		x	Biologia		09 anos		x			x		02 anos e 06 meses
<b>Renata</b>	Biologia	x		Ciências e Biologia	NR <sup>87</sup>					x	x		-
<b>Luiza</b>	Biologia	x		Ciências e Biologia	NR					x	x		-
<b>Marta</b>	Geografia		x	Geografia Geologia Met. da Pesquisa		05 anos		-	-	-			

<sup>87</sup> Não Respondeu.

## ALUNOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DO PIBID DO IFFAR

Coautor <sup>88</sup>	Subprojeto		Tempo no subprojeto	Tempo na Licenciatura
	B	Q		
Androceu	x		02 anos e 06 meses	5º semestre
Anita	x		02 anos	7º semestre
Anívia	x		06 meses	3º semestre
Isis	x		01 ano	5º semestre
Magui	x		01 ano	5º semestre
Mônica	x		02 anos	5º semestre
Valentina	x		07 meses	5º semestre
Vinicius	x		Não especificou	5º semestre
Ana		x	01 ano e 06 meses	7º semestre
Débora		x	01 ano	3º semestre
Gabriel		x	01 ano	3º semestre
Heitor		x	02 anos	5º semestre
Iana		x	01 ano	6º semestre
José		x	01 ano e 06 meses	5º semestre
Laisa		x	02 anos	6º semestre
Luizete		x	03 anos	7º semestre
Manoela		x	02 anos	5º semestre
Mariana		x	01 ano	3º semestre
Michone		x	01 ano e 06 meses	4º semestre
Oliver		x	01 ano	7º semestre
Charles	x		01 ano	3º semestre
Evaldo	x		03 anos	7º semestre
Régis	x		03 anos	5º semestre
Tailana	x		02 meses	3º semestre

<sup>88</sup> Os nomes aqui usados foram escolhidos pelos sujeitos, não ocorrendo a sua identificação.

Coautor <sup>88</sup>	Subprojeto		Tempo no subprojeto	Tempo na Licenciatura
	B	Q		
Valquíria	x		03 anos	7º semestre
Amor-Perfeito		x	02 anos e 06 meses	7º semestre
Boca-de-Leão		x	02 anos	8º semestre
Cravo		x	02 anos	8º semestre
Dalia		x	01 ano	7º semestre
Girassol		x	03 anos	8º semestre
Jasmim		x	06 meses	7º semestre
Margarida		x	08 meses	5º semestre
Orquídea		x	03 anos	7º semestre
Hortênci		x	01 mês	1º semestre
Tulipa		x	08 meses	5º semestre
Amanda	x		01 mês	5º semestre
Antônia	x		01 ano e 06 meses	8º semestre
Camila	x		03 anos	8º semestre
Elisa	x		04 anos	9º semestre
Estella	x		07 meses	3º semestre
Helena	x		07 meses	3º semestre
Isabela	x		09 meses	8º semestre
Isadora	x		01 ano e 06 meses	8º semestre
Jhon	x		09 meses	4º semestre
Lara	x		07 meses	8º semestre
Katherine	x		07 meses	3º semestre
Nicoli	x		01 ano	5º semestre
Pedro	x		03 anos	8º semestre
Sofia	x		03 anos	7º semestre
Bruno		x	01 ano	3º semestre

## APÊNDICE J – CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS

Campus	Subprojeto	Dia da semana	Datas	Horário de início
Alegrete	Química	5af	05/05 19/05 09/06 23/06	13h30min
Alegrete	Biologia	5af	05/05 19/05 09/06 23/06	13h30min
Júlio de Castilhos	Biologia	5af	12/05 02/06 16/06 30/06	13h30min
Panambi	Química	3af	24/05 31/05 07/06 21/06	13h30min
São Vicente do Sul	Química	4af	04/05 11/05 18/05 25/05	13h30min
São Vicente do Sul	Biologia	4af	04/05 11/05 18/05 25/05	13h30min

## APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

**Título da pesquisa** - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e suas dinâmicas de auto(trans)formação permanente nos subprojetos de Química e Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

**Pesquisadores responsáveis** – Prof. Dr. Celso Ilgo Henz; Profa. Dra. Dóris Vargas Bolzan e Maria Rosângela Silveira Ramos

**Programa/Departamento/Instituição** – Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Doutorado/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

**Telefone para contato** – (55) 99617124 e (55)99995010

**Local de coleta dados** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *campis*: Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi e São Vicente do Sul.

**Subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID** – Biologia e Química.

**Prezados(as) Coordenadores de Área; Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação do PIBID do IF Farroupilha**

Estamos convidando Você a participar desta pesquisa de maneira totalmente voluntária. Primeiro, é necessário você conhecer e compreender um pouco sobre os objetivos desta pesquisa. Sendo assim, antes de aceitar participar, é muito importante que você leia com atenção as informações contidas neste documento e, caso ocorram dúvidas, esclareça-as com os pesquisadores. De qualquer modo, saiba que você pode desistir de continuar sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Objetivo de estudo** - Com esta pesquisa buscamos “compreender como ocorre a dinâmica de auto(trans)formação permanente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha nos subprojetos de Química e Biologia, nos *campis* de Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi e São Vicente do Sul, os quais estão vinculados aos Cursos de Licenciaturas da referida Instituição”.

**Procedimentos** – Nesta pesquisa, a sua participação se dará a partir de encontros presenciais, os quais serão feitos em todos os *campi*: Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi e São Vicente do Sul, nos dias estipulados e organizados com o Coordenador de Área de cada subprojeto. Faremos quatro encontros em cada *campi*, distribuídos conforme cronograma em anexo. Nestes encontros, almejamos contar com a participação de todos os nossos convidados: Coordenador de Área, Professor Supervisor e Bolsistas de Iniciação a Docência.

A nossa proposta é de uma pesquisa que envolve a dinâmica nos encontros com base na metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Essa metodologia vem sendo estudada e desenvolvida pelo Grupo de Estudos *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (UFSM), inspirada nos Círculos de Cultura freireanos em aproximação com a pesquisa-formação.

Os Círculos Dialógicos Investigativos-formativo acontecem pelo meio do diálogo-problematizador, com o conjunto de educadores e/ou educandos desafiados pelo convite. Cada encontro será organizado com base nas questões levantadas pelo próprio grupo de professores com relação à temática, bem como vai sendo construído na medida em que as falas dos coautores (neste caso, os integrantes desta pesquisa) vão surgindo nos diálogos. A dialogicidade, nos Círculos não ocorre de forma linear, separada, mas vai acontecendo de maneira imbricada, como se fossemos construindo um espiral de falas e vozes.

Os diálogos realizados nos Círculos Dialógicos Investigativos-formativo serão gravados e, posteriormente, transcritos para uso de dados nesta estudo/pesquisa.

Sendo assim, para darmos prosseguimento e, mesmo, construirmos o nosso direcionamento inicial, necessitamos que você enumere os subtemas a seguir, de acordo com o seu interesse em trazer a discussão para o Círculo Dialógico Investigativo-formativo.

Os temas e subtemas, foram retirados dos questionários respondidos por vocês, pelo Google-drive, em agosto do ano de 2015: **Questionário 01 (A) – Conhecendo o PIBID do IF Farroupilha – Docentes e Questionário 01 (B) – Conhecendo o PIBID do IF Farroupilha – Discentes** e foram selecionados pela união e por aproximações dos dados finais de ambos os questionários. Acreditamos que alguma mudança de bolsistas tenha ocorrido após este período, entretanto pedimos que, assim mesmo, sejam selecionados os temas.

Desse modo, organizamos os dados em três temas: (a) Formação inicial; (b) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente; (c) Desafio no desenvolvimento profissional. Cada um dos temas apresenta quatro subtemas, conforme demonstramos a seguir. Portanto, solicitamos que você enumere de um (1) a quatro (4) em cada um dos temas, de acordo com seus interesses ou prioridades, ou seja, o número um (1) corresponde ao maior interesse. A marcação deve ser realizada nos parênteses no início de cada subtema.

**a) Formação Inicial:**

- ( ) Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. A relação de experiência na docência antes dos estágios curriculares.
- ( ) Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação dos mesmos; distanciamentos...
- ( ) Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.
- ( ) Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de Educação Básica e a articulação PIBID, Licenciatura e demais Cursos.

**b) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente:**

- ( ) O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. Possibilita rever conceitos e práticas, promovendo a formação continuada.
- ( ) Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID. Repensar e refletir a/sobre a prática docente.
- ( ) Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.
- ( ) Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações

tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE.

**c) Desafio no desenvolvimento profissional:**

- ( ) O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID ( coordenadores, supervisores e alunos).
- ( ) Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos) programas e implementadas.
- ( ) O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.
- ( ) O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais tanto para o crescimento pessoal como profissional.

**Benefícios** – Esta pesquisa busca um maior conhecimento sobre o PIBID no IF Farroupilha, especificamente nos subprojetos de Química e Biologia, nos *Campi*: Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi e São Vicente do Sul, visando buscar elementos que apontem algumas ações que estejam voltadas para o processo de auto(trans)formação permanente entre os coautores aqui inseridos.

**Riscos** – a participação nesta pesquisa não apresentará nenhum risco de qualquer natureza (física, psicológica) para você. Deixamos ciente que, em qualquer momento, você terá total liberdade para participar ou não dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativo.

**Sigilo** – Os diálogos terão privacidade e garantia pelos pesquisadores responsáveis. Os coautores da pesquisa não serão identificados nominalmente e, sim, através de nomes fictícios. Somente identificaremos o campi e a área do subprojeto.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_,  
estou aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias,  
ficando com a posse de uma delas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome completo - \_\_\_\_\_

---

Assinatura

Pesquisadores responsáveis:

---

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz;

---

Profa. Dra. Dóris Vargas Bolzan

---

Maria Rosângela Silveira Ramos

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM – Cidade Universitária – Bairro Camobi, Av. Roraima, nº 1000 – CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone (55) 3220 9362 – Fax: (55) 3220-8009 email:comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

## APÊNDICE L – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DAS TEMÁTICAS

### CAMPUS – ALEGRETE

Cada temática apresentou quatro subtemas, os quase deveriam ser escolhidos pelos coautores, de acordo com seus interesses em discussão e numerados de 1 a 4. O número 1 corresponde ao maior interesse e o número 4 ao menor interesse.

Os dados estão organizados no quadro a seguir, da seguinte maneira:

Coluna 1 – subtema apresentado na temática – Formação Inicial

Coluna 2 – Respostas dos coautores – identificação de cada coautor com suas respostas. Identificamos a numeração com cores diferentes.

Vermelho – número 1

Azul – número 2

Verde – número 3

Preto – número 4

Coluna 3 – resultado de cada subtema por prioridade. Para cada subtema organizamos quatro subcolunas (de 1 a 4), nas quais fomos marcando a soma total de escolhas em cada opção. O resultado foi obtido pelo maior número e associado a opção de prioridade. Lembrando que o número 1 é a maior prioridade e o 4a menor.

Coluna 4 – Ordem final de escolha.

## A) Formação Inicial:

Subtema	Respostas dos coautores																				Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha		
	Mariana	Anívia	José	Isis	Débora	Linus	Anita	Valentina	Oliver	Magui	Ana	Laisa	Luizete	Martina	Michone	Iana	Androceu	Manoela	Vinicius	Heitor	Gabriel	Mônica	1	2		3	4
Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. ....	1	2	4	1	1	1	2	2	2	1	2	2	3	4	1	1	1	1	2	3	4	1	10	7	2	3	1
Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação dos mesmos; distanciamentos...	4	4	2	4	4	4	3	4	3	4	1	3	4	2	2	4	4	4	4	1	2	2	2	5	3	12	4
Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.	2	1	3	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3	3	2	3	1	4	3	4	9	4	6	2	1
Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de Educação Básica e a articulação PIBID, Licenciatura e demais Cursos.	1	3	1	3	2	3	4	3	4	3	3	4	2	3	4	2	3	2	3	2	1	4	3	5	9	5	3

## B) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente:

Subtema	Respostas dos coautores																				Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha		
	Mariana	Anívia	José	Isis	Débora	Linus	Anita	Valentina	Oliver	Magui	Ana	Laisa	Luizete	Martina	Michone	Iana	Androceu	Manoela	Vinicius	Heitor	Gabriel	Mônica	1	2		3	4
O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. ....	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	4	2	3	1	3	3	4	4	1	12	4	3	3	1
Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID....	3	3	2	2	1	2	3	2	4	2	2	3	2	3	1	1	3	2	2	2	3	2	3	11	7	1	2
Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	2	4	2	4	4	4	3	1	3	1	4	3	14	4
Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	4	1	3	1	3	4	2	1	1	1	2	1	7	4	9	4	3

### C) Desafio no desenvolvimento profissional:

Subtema	Respostas dos coautores																				Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:		
	Mariana	Anívia	José	Isis	Débora	Linus	Anita	Valentina	Oliver	Magui	Ana	Laisa	Luizete	Martina	Michone	Iana	Androceu	Manoela	Vinicius	Heitor	Gabriel	Mônica	1	2		3	4
O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID (coordenadores, supervisores e alunos).	2	3	4	1	3	1	1	2	1	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	2	4	1	11	3	6	2	1
Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos) programas e implementadas.	1	4	2	4	4	3	2	3	2	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	1	3	2	2	6	3	11	4
O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.	2	1	3	2	1	4	4	1	4	2	2	1	4	1	2	3	4	2	2	3	1	2	6	8	3	5	2
O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais tanto para o crescimento pessoal como profissional.	1	2	1	3	2	2	3	4	3	3	3	2	3	2	1	2	3	1	3	4	2	3	4	7	9	2	3

## Resultado dos Dados das Temáticas:

### A) Formação Inicial:

- (1) Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. A relação de experiência na docência antes dos estágios curriculares.
- (4) Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação dos mesmos; distanciamentos...
- (1) Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.
- (3) Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de Educação Básica e a articulação PIBID, Licenciatura e demais Cursos.

### B) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente:

- (1) O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. Possibilita rever conceitos e práticas, promovendo a formação continuada.
- (2) Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID. Repensar e refletir a/sobre a prática docente.
- (4) Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.
- (3) Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE.

### C) Desafio no desenvolvimento profissional:

- (1) O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID ( coordenadores, supervisores e alunos).
- (4) Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos) programas e implementadas.
- (2) O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.
- (3) O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais tanto para o crescimento pessoal como profissional.

## CAMPUS – JÚLIO DE CASTILHOS

Cada temática apresentou quatro subtemas, os quais deveriam ser escolhidos pelos coautores, de acordo com seus interesses em discussão e numerados de 1 a 4. O número 1 corresponde ao maior interesse e o número 4 ao menor interesse.

Os dados estão organizados no quadro a seguir, da seguinte maneira:

Coluna 1 – subtema apresentado na temática – Formação Inicial

Coluna 2 – Respostas dos coautores – identificação de cada coautor com suas respostas. Identificamos a numeração com cores diferentes.

Vermelho – número 1

Azul – número 2

Verde – número 3

Preto – número 4

Coluna 3 – resultado de cada subtema por prioridade. Para cada subtema organizamos quatro subcolunas (de 1 a 4), nas quais fomos marcando a soma total de escolhas em cada opção. O resultado foi obtido pelo maior número e associado a opção de prioridade. Lembrando que o número 1 é a maior prioridade e o 4 a menor.

Coluna 4 – Ordem final de escolha.

### A) Formação Inicial:

Subtema	Respostas dos coautores					Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:
	Régis	Evaldo	Charles	Tailoná	Valquíria	1	2	3	4	
Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. ....	1	2	1	1	1	4	1	-	-	1
Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação dos mesmos; distanciamentos...	3	3	4	4	4	-	-	2	3	4
Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.	2	1	2	2	2	1	4	-	-	2
Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de Educação Básica e a articulação PIBID, Licenciatura e demais Cursos.	4	2	3	3	3	-	1	3	1	3

**B) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente:**

Subtema	Respostas dos coautores					Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:
	Régis	Evaldo	Charles	Tailoná	Valquiria	1	2	3	4	
O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. ....	2	1	1	2	2	2	3	-	-	1
Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID....	1	2	1	1	1	4	1	-	-	1
Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.	4	1	2	4	3	1	1	1	2	4
Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE	3	1	1	3	4	2	-	2	1	1 e 3

**C) Desafio no desenvolvimento profissional:**

Subtema	Respostas dos coautores					Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:
	Régis	Evaldo	Charles	Tailoná	Valquiria	1	2	3	4	
O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID (coordenadores, supervisores e alunos).	1	3	1	1	1	4	-	1	-	4
Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos) programas e implementadas.	3	3	2	2	2	-	3	2	-	2
O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.	2	1	2	3	3	1	2	2	-	2 e 3
O PIBID possibilitou "enxergar além da sala de aula", o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais tanto para o crescimento pessoal como profissional.	4	1	3	1	4	2	-	1	2	1 e 4

**Resultado dos Dados das Temáticas:****A) Formação Inicial:**

- (1) Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. A relação de experiência na docência antes dos estágios curriculares.
- (4) Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação dos mesmos; distanciamentos...
- (2) Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.
- (3) Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de Educação Básica e a articulação PIBID, Licenciatura e demais Cursos.

**B) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente:**

- (1) O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. Possibilita rever conceitos e práticas, promovendo a formação continuada.
- (1) Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID. Repensar e refletir a/sobre a prática docente.
- (4) Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.
- (1e3) Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE.

**C) Desafio no desenvolvimento profissional:**

- (4) O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID ( coordenadores, supervisores e alunos).
- (2) Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos) programas e implementadas.
- (2e3) O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.
- (1e4) O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais tanto para o crescimento pessoal como profissional.

## CAMPUS – PANAMBI

Cada temática apresentou quatro subtemas, os quase deveriam ser escolhidos pelos coautores, de acordo com seus interesses em discussão e numerados de 1 a 4. O número 1 corresponde ao maior interesse e o número 4 ao menor interesse.

Os dados estão organizados no quadro a seguir, da seguinte maneira:

Coluna 1 – subtema apresentado na temática – Formação Inicial

Coluna 2 – Respostas dos coautores – identificação de cada coautor com suas respostas. Identificamos a numeração com cores diferentes.

Vermelho – número 1

Azul – número 2

Verde – número 3

Preto – número 4

Coluna 3 – resultado de cada subtema por prioridade. Para cada subtema organizamos quatro subcolunas (de 1 a 4), nas quais fomos marcando a soma total de escolhas em cada opção. O resultado foi obtido pelo maior número e associado a opção de prioridade. Lembrando que o número 1 é a maior prioridade e o 4 a menor.

Coluna 4 – Ordem final de escolha.

## A) Formação Inicial:

Subtema	Respostas dos coautores														Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:
	Azaleia	Hortência	Tulipa	Violeta	Amor Perfeito	Lírio	Três Marias	Boca de Leão	Rosa	Orquídea	Girassol	Jasmim	Cravo	Margarida	1	2	3	4	
Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. ....	3	1	1	1	1	4	1	1	4	1	1	1	4	2	8	1	1	3	1
Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação dos mesmos; distanciamentos...	4	4	2	4	4	3	4	3	3	4	4	4	2	4	-	2	3	9	4
Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.	2	2	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	1	1	4	8	2	-	2
Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de Educação Básica e a articulação PIBID, Licenciatura e demais Cursos.	1	3	1	3	3	2	2	4	1	3	3	2	3	3	3	3	7	1	3

**B) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente:**

Subtema	Respostas dos coautores														Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:
	Azaleia	Hortência	Tulipa	Violeta	Amor Perfeito	Lírio	Três Marias	Boca de Leão	Rosa	Orquídea	Girassol	Jasmim	Cravo	Margarida	1	2	3	4	
O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. ....	3	1	1	1	2	1	2	1	3	2	1	1	3	1	8	3	3	-	1
Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID....	1	3	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	7	6	1	-	1
Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.	2	2	2	3	3	4	3	4	2	3	3	4	4	2	-	5	5	4	2 e 3
Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	1	4	1	-	4	9	4

## C) Desafio no desenvolvimento profissional:

Subtema	Respostas dos coautores														Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:
	Azaleia	Hortência	Tulipa	Violeta	Amor Perfeito	Lírio	Três Marias	Boca de Leão	Rosa	Orquídea	Girassol	Jasmim	Cravo	Margarida	1	2	3	4	
O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID (coordenadores, supervisores e alunos).	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3	3	1	2	1	8	3	3	-	1
Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos) programas e implementadas	4	4	3	4	4	3	2	2	4	2	4	3	3	2	-	4	4	6	4
O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.	2	3	2	2	2	2	3	3	3	1	2	4	1	1	3	6	4	1	2
O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais tanto para o crescimento pessoal como profissional.	1	1	1	3	3	4	4	4	1	4	1	2	4	3	5	1	3	5	1 e 4

## Resultado dos Dados das Temáticas:

### A) Formação Inicial:

- (1) Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. A relação de experiência na docência antes dos estágios curriculares.
- (4) Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação dos mesmos; distanciamentos...
- (2) Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.
- (3) Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de Educação Básica e a articulação PIBID, Licenciatura e demais Cursos.

### B) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente:

- (1) O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. Possibilita rever conceitos e práticas, promovendo a formação continuada.
- (1) Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID. Repensar e refletir a/sobre a prática docente.
- (2e3) Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.
- (4) Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE.

### C) Desafio no desenvolvimento profissional:

- (1) O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID ( coordenadores, supervisores e alunos).
- (4) Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos) programas e implementadas.
- (2) O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.
- (1e4) O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais tanto para o crescimento pessoal como profissional.

## CAMPUS – SÃO VICENTE DO SUL

Cada temática apresentou quatro subtemas, os quais deveriam ser escolhidos pelos coautores, de acordo com seus interesses em discussão e numerados de 1 a 4. O número 1 corresponde ao maior interesse e o número 4 ao menor interesse.

Os dados estão organizados no quadro a seguir, da seguinte maneira:

Coluna 1 – subtema apresentado na temática – Formação Inicial

Coluna 2 – Respostas dos coautores – identificação de cada coautor com suas respostas. Identificamos a numeração com cores diferentes.

Vermelho – número 1

Azul – número 2

Verde – número 3

Preto – número 4

Coluna 3 – resultado de cada subtema por prioridade. Para cada subtema organizamos quatro subcolunas (de 1 a 4), nas quais fomos marcando a soma total de escolhas em cada opção. O resultado foi obtido pelo maior número e associado a opção de prioridade. Lembrando que o número 1 é a maior prioridade e o 4 a menor.

Coluna 4 – Ordem final de escolha.

### A) Formação Inicial:

Subtema	Respostas dos coautores																				Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:
	Elisa	Dina	Isadora	Joana	Lara	Nicoli	Helena	Sofia	Bruno	Estella	Pedro	Maria	Brahma	Amanda	Antônia	Isabella	Camila	Jhon	Katherine	Bianca	1	2	3	4	
Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. ....	1	3	2	2	2	2	3	1	3	3	1	2	2	2	2	3	1	3	2	1	5	9	6	-	2
Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação dos mesmos; distanciamentos...	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	2	4	4	1	1	2	16	4
Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	2	13	6	1	-	1
Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de Educação Básica e a articulação PIBID, Licenciatura e demais Cursos.	3	2	4	3	4	3	1	3	2	2	3	3	1	3	3	1	1	4	3	3	4	3	10	3	3

## B) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente:

Subtema	Respostas dos coautores																				Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:
	Elisa	Dina	Isadora	Joana	Lara	Nicoli	Helena	Sofia	Bruno	Estella	Pedro	Maria	Brahma	Amanda	Antônia	Isabella	Camila	Jhon	Katherine	Bianca	1	2	3	4	
O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. ....	2	4	2	2	1	3	2	4	4	2	1	1	1	4	1	2	1	2	2	4	6	8	1	5	2
Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID....	1	2	1	1	3	1	3	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	13	5	2	-	1
Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.	3	3	3	4	4	4	4	2	2	4	3	4	3	3	4	4	1	4	4	2	1	3	6	1	3
Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE	4	1	4	3	2	2	1	3	3	3	4	3	4	2	3	3	1	3	3	3	3	3	10	4	3

**C) Desafio no desenvolvimento profissional:**

Subtema	Respostas dos coautores																				Resultado total de cada subtema (por prioridade)				Ordem final de escolha:
	Elisa	Dina	Isadora	Joana	Lara	Nicoli	Helena	Sofia	Bruno	Estella	Pedro	Maria	Brahma	Amanda	Antônia	Isabella	Camila	Jhon	Katherine	Bianca	1	2	3	4	
O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID (coordenadores, supervisores e alunos).	3	4	1	2	1	3	3	1	4	3	1	1	2	2	1	3	1	2	1	1	9	4	5	2	1
Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos) programas e implementadas.	4	3	2	3	4	2	1	3	3	4	4	4	4	3	4	4	1	1	4	3	3	2	6	9	3
O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.	1	2	4	1	3	1	4	2	2	2	3	2	3	4	3	2	1	4	2	2	4	8	4	4	2
O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a	2	1	3	4	2	4	2	4	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	3	2	8	5	4	3	1



## Resultado dos Dados das Temáticas:

### A) Formação Inicial:

- (2) Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. A relação de experiência na docência antes dos estágios curriculares.
- (4) Relação do PIBID com os demais alunos da licenciatura: acolhimento; participação dos mesmos; distanciamentos.
- (1) Melhoria na qualidade de ensino: o PIBID oportuniza uma mudança de comportamento do professor perante seu aluno nas atividades de sala de aula.
- (3) Pesquisa, ensino e extensão: a presença do IF Farroupilha nas escolas de Educação Básica e a articulação PIBID, Licenciatura e demais Cursos.

### B) Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente:

- (2) O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. Possibilita rever conceitos e práticas, promovendo a formação continuada.
- (1) Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID. Repensar e refletir a/sobre a prática docente.
- (3) Os referenciais teóricos utilizados: a pesquisa, a leitura e a escrita como estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais. Leituras e aprofundamento teórico-conceitual.
- (3) Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologia: construção/reconstrução do conhecimento com inovações tecnológicas na explanação de conteúdos. A participação e interação de outro programa – LIFE.

### C) Desafio no desenvolvimento profissional:

- (1) O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID ( coordenadores, supervisores e alunos).
- (3) Organização e desenvolvimento das ações do PIBID nos subprojetos: os encontros (reuniões) e discussões para planejamento do trabalho nas escolas e de avaliação do andamento das ações (oficinas, jogos) programas e implementadas.
- (2) O PIBID como um espaço de reflexão e aprendizado constante para docentes e licenciandos, oportunizando acompanhar a formação dos novos profissionais da educação.
- (1) O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais tanto para o crescimento pessoal como profissional.

## APÊNDICE M – (IN)CONCLUSÕES DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS



Universidade Federal de Santa Maria  
 Centro de Educação – CE/UFSM  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Doutorado em Educação

### (In)Conclusões dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

**Pesquisa** - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e suas dinâmicas de auto(trans)formação permanente nos subprojetos de Química e Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

**Pesquisadores responsáveis** – Prof. Dr. Celso Ilgo Henz; Profa. Dra. Dóris Vargas Bolzan e Maria Rosângela Silveira Ramos

**Programa/Departamento/Instituição** – Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Doutorado/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria.

#### Identificação:

1. Nome fictício - \_\_\_\_\_

2.

3. Qual PIBID pertence?

( ) Biologia                      ( ) Química

4. Você no PIBID é:

( ) Coordenador de Área                      ( ) Professor Supervisor

( ) Bolsista de Iniciação                      ( ) Outro: \_\_\_\_\_

5. Campus – Panambi

**Estimado(a) Coautor(a):**

Convido para opinar/descrever/sugerir sobre as atividades realizadas em nossos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos:

1) Autodiagnostico(trans)formativo – Buscamos identificar se os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos contribuíram ou não para a sua auto(trans)formação permanente.

2) Realizamos quatro Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos. No primeiro cada coautor recebeu uma “palavra” retirada dos questionários A e B, submetidos pelo google-drive no segundo semestre e foram provocados a relacionar a palavra com sua vivência acadêmica e/ou docente. Os demais encontros (segundo, terceiro e quarto), cada um teve uma temática e um subtema específica, escolhido pelos coautores e retomados a seguir:

a) **Formação Inicial** - como subtema principal foi escolhido:

“Experiência como alunos da graduação, bem como conhecer o contexto escolar e inserção no ambiente escolar. A relação de experiência na docência antes dos estágios curriculares”.

b) **Auto(trans)formação permanente e melhoria da prática docente** – e o subtema foi o seguinte:

“O PIBID como um “alicerce” e uma “base” para a formação de futuros professores bem como, incentiva e motiva para continuar o trabalho docente em sala de aula. Possibilita rever conceitos e práticas, promovendo a formação continuada.

E

“Possibilidade de (re)pensar a prática docente durante a graduação, com a participação dos professores da Educação Básica e coordenadores do PIBID. Repensar e refletir a/sobre a prática docente”.

c) **Desafio no desenvolvimento profissional-** foi escolhido dois subtemas:

“O PIBID possibilita aproximar a teoria da prática, auxiliando no processo formativo bem como, compartilhar experiências e trocas com os bolsistas do PIBID ( coordenadores, supervisores e alunos)”.

E,

“O PIBID possibilitou “enxergar além da sala de aula”, o contato com a academia e retomar a pesquisa, a leitura e a escrita. Um estímulo para continuar estudando e buscando aprender sempre mais tanto para o crescimento pessoal como profissional”.

**Portanto**, comente/dê sua opinião sobre as contribuições das temáticas na sua auto(trans)formação permanente enquanto bolsista de iniciação a docência e docente.

3) Descreva/Comente/Expresse como a auto(trans)formação permanente foi realizada e/ou percebida nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos realizados e suas contribuições para a Prática Docente.

4) Expresse sua opinião sobre o diferencial usado em nossos encontros, ou seja, a modalidade dos “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos”.

a) Qual foi a sua impressão do uso do mesmo como dinâmica para as atividades dos encontros?

b) As discussões e formações realizadas contribuíram para auto(trans)formação permanente ou não? Comente.

5) Resumindo: qual a sua compreensão sobre “auto(trans)formação permanente”?

6) Sugestões: