

*Formação de Professores de Biologia: contribuições  
do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à  
Docência (PIBID)*

*Biology Teacher Education: Contributions of the Programa  
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*

*Bruna Sarkis*

Universidade Federal do Ceará

*bruna-sarkis@hotmail.com*

*Jayron Rodrigues*

Universidade Federal do Ceará

[jayron3@gmail.com](mailto:jayron3@gmail.com)

*Raquel Crosara Maia Leite*

Universidade Federal do Ceará

*raquelcrosara@hotmail.com*

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi investigar como as ações desenvolvidas ao longo do Projeto PIBID/UFC/Biologia contribuíram para a formação dos professores. A pesquisa de cunho qualitativo realizada a partir de observação das reuniões, análise de relatórios e entrevistas com bolsistas indicou que a participação no PIBID estimulou seus participantes a seguirem a carreira do magistério e a entenderem as complexidades presentes no ambiente escolar, fazendo ponte entre a academia e a escola pública. A pesquisa evidenciou a valorização da atividade de pesquisa em detrimento da docência constatando a quase ausência de projetos que propiciam uma relação mais próxima com as escolas públicas. Destaca-se a necessidade de consolidar o PIBID promovendo sua constante reformulação e aprimoramento, mas este não pode se constituir na principal política pública para a formação docente no país. São necessários também maiores investimentos aos cursos de formação de professores e melhorias nas condições de trabalho.

**Palavras-chave:** ensino de biologia; formação docente; formação inicial; PIBID

## **Abstract**

The main objective of this study was to investigate how the actions developed during the Project PIBID / UFC / Biology have contributed to the formation of teachers. Based on the collection of data was possible to understand how the experiences of PIBID influenced the choice of teaching career, contributed to the training and find out which are the major difficulties faced during the program. The results indicate that the PIBID/ UFC/Biology encouraged these teachers to follow the career of teaching and to understand the complexities present in the school environment, making a link between the academia and the public school. The research highlighted the extreme appreciation of the research activity over teaching in the university environment, noting the near absence of university projects that provide a closer relationship with public schools, providing promoting, contributing to a quality teacher formation. This showed revealed the need necessity to consolidate the PIBID into the universities to promote its constant reformulation and improvement. In fact, the program contributed to the training of teachers of biology at the UFC, but this should not be the major public policy for teacher formation in the country. Are also needed higher investments in training courses for teachers and improvements in working conditions.

**Key words:** education of biology; teacher's education; initial formation; PIBID

## Introdução

A atividade docente está inserida num contexto pouco favorável. Diversos fatores, de ordem econômica, política, histórica e social se entrelaçam, contribuindo, em grande parte, para sua precarização, deixando-a bastante evidente. Ludke (2004) afirma que mesmo aos olhos do observador comum, a profissão docente exhibe sinais de sua precarização, e que não é difícil constatar a perda de prestígio, poder aquisitivo, condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério atualmente.

No ambiente universitário, esse descaso se reflete na formação de professores. O menor *status* acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da Licenciatura em relação ao Bacharelado, e as dificuldades de implementação de mudança nos cursos de formação de professores são o reflexo das relações de força das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde a sua origem (Pereira, 2000). Apesar de a formação inicial, tanto presencial quanto a distância, ter tido um aumento considerável de vagas com a política de expansão do ensino superior público, em função da abertura de novos Campi, da criação de novas Universidades e da transformação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação (IFEs), a formação inicial docente ainda ocupa um papel secundário nas instituições superiores. Dias-daSilva deixa claro essa questão no seguinte trecho:

A profissionalização dos professores está diretamente ligada à trajetória de nossos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores chamados “especialistas”, ou eternamente professores “secundários” – professores que lecionam as diferentes disciplinas/áreas que compõem o currículo escolar nas séries finais do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e no ensino médio. Diversamente à Escola Normal, os licenciandos brasileiros parecem nunca terem tido um *locus* privilegiado de formação. É preciso reconhecer que nossa cultura universitária historicamente delegou reduzido prestígio à área

de Educação nos embates pela hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira. Assim, a criação dos cursos de licenciatura aparece muito mais como um ônus que os cientistas pagaram para consolidar seus projetos de formação dos bacharéis, o que possibilitou que, desde os anos oitenta, essa tarefa “pouco nobre” fosse assumida pelas faculdades particulares (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Uma síntese apresentada no estudo de Pereira (2000) aponta que os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras são: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores. Apesar de todos os estudos que enfatizam a necessidade de superação da formação tecnicista do professor, esse modelo não foi superado pela maioria dos cursos de formação inicial docente, pois disciplinas de conteúdo específico continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas. Além disso, o contato com o ambiente escolar continua acontecendo com mais frequência apenas nos momentos finais dos cursos, durante os estágios supervisionados, e, ainda assim, de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia. Em 1974, Jacques Busquet faz uma analogia brilhante desse modelo de formação com o “curso de preparação de nadadores”:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Em 2003, nesse contexto de péssimas condições do trabalho docente aliados a uma formação inicial deficiente, o secretário, na época, de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação, Antônio Ibañez, defendeu, durante uma entrevista ao jornal ‘O Globo’ (28/05/2003), a criação de uma coordenação de aperfeiçoamento, semelhante a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para professores do ensino médio e de educação profissional que pudesse contribuir para o incentivo a atividade docente. Essa ação poderia, ainda que de forma pontual, incentivar o investimento em atividades relacionadas ao ensino dentro das universidades que ofereciam cursos de licenciatura.

Em dezembro de 2007, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), em uma ação conjunta lançam o 1º edital para seleção de projetos para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Entre os principais objetivos do PIBID estão o incentivo a formação de professores para a educação básica; a valorização do magistério; a melhoria da educação básica; a integração entre ensino superior e a educação básica; melhoria da qualidade da formação inicial dos

professores; a valorização da escola como espaço de formação de professor e proporcionar ações, experiências e metodologias inovadoras articuladas com a escola aos futuros professores (EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 2007).

A partir disso, diversas universidades formulam seu projeto e o submetem ao edital proposto. Em 2008, a Universidade Federal do Ceará submeteu seu projeto e teve a sua proposta aceita. Nessa época, o Projeto PIBID/UFC abrangeu seis cursos de Licenciatura: Física, Química, Matemática, Biologia, Letras e Filosofia. Cada uma das áreas organizou seu sub-projeto de acordo com princípios norteadores e objetivos gerais definidos no projeto institucional.

O sub-projeto da área de Biologia objetivou melhorar a formação inicial dos professores de biologia, superando a dicotomia entre teoria e prática. Além de propiciar a inserção dos participantes, de uma forma mais aprofundada, no ambiente escolar estimulando-os a refletir sobre a prática pedagógica, a serem criativos, a buscar o trabalho coletivo, a planejar situações de aprendizagem interdisciplinares, contextualizadas, significativas e relacionadas ao cotidiano dos alunos que melhorassem a aprendizagem dos alunos das escolas envolvidas. (SubProjeto PIBID/UFC/Biologia, 2008).

Ao longo do desenvolvimento desse programa, percebeu-se a necessidade de se entender se, de fato, essa política pública, ainda tão recente, contribuía para a formação de docentes e de que forma cumpria esse papel, além de compreender as contribuições que este pode dar as escolas que dele participam. A necessidade de se refletir e repensar esse projeto, culmina nas pesquisas desenvolvidas a partir de suas atividades, que posteriormente serão utilizadas como base para projetos futuros.

Essa pesquisa teve como objetivo investigar como as ações do subprojeto PIBID/UFC/Biologia contribuíram para a formação de docentes de biologia, percebendo as dificuldades enfrentadas pelos “Pibideos” (nome dado aos participantes do programa) ao longo do projeto e, a partir dessas adversidades, servir como base para o aprimoramento do projeto.

## **Metodologia**

O desenvolvimento da pesquisa, a qual teve caráter qualitativo, deu-se, inicialmente, através de um levantamento bibliográfico a fim de dar embasamento teórico à pesquisa. Em seguida, foram realizadas observações das reuniões semanais do grupo (bolsistas e coordenadora de área) nos quatro meses finais do programa, a fim de compreender, principalmente, a dinâmica deste.

Ao final de cada semestre, os participantes do PIBID produziam relatórios, que foram utilizados como fontes de dados para a pesquisa. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis bolsistas, três do Liceu de Messejana e três do Liceu do Conjunto Ceará, a fim de entender como as experiências do PIBID influenciaram na opção pela carreira docente, contribuíram na formação profissional e quais as maiores dificuldades enfrentadas durante o programa. As entrevistas foram gravadas com equipamento digital (MP4), transcritas e posteriormente analisadas.

## **Resultados e Discussão**

### **Caracterização dos Bolsistas do PIBID/UFC/Biologia**

O Projeto PIBID/UFC teve início em março de 2009 e foi finalizado em fevereiro de 2011. A área de Biologia dispunha de 8 vagas para alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mas somente no período de agosto a dezembro de 2009 e março a junho 2010 este total de vagas foram preenchidas.

Ao longo do desenvolvimento do subprojeto da área de Biologia, 12 bolsistas participaram do PIBID. Apenas dois bolsistas participaram integralmente dos dois anos de existência do projeto, no entanto não houve casos de desistência ou abandono. Os bolsistas deixaram o projeto devido à conclusão do curso (6) e houve o fato do falecimento de um bolsista. A média de tempo de permanência como pibídeo (termo utilizado para denominar os bolsistas) foi de 14 meses.

Atualmente, 9 pibídeos já concluíram a Licenciatura em Ciências Biológicas, e destes, seis tiveram seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) relacionados às atividades do PIBID. Como um dos principais objetivos apresentados no edital da CAPES para o PIBID era a formação de professores para a educação básica, destaca-se o resultado que dos 11 bolsistas, 9 já atuam como docentes (efetivos ou temporários).

O grupo PIBID/Biologia se organizava da seguinte forma: uma professora coordenadora, docente do departamento de Biologia e coordenadora da unidade de ensino de Biologia; dois professores supervisores da área de Biologia, docentes efetivos das duas escolas públicas participantes do projeto (Liceu de Messejana e Liceu do Conjunto Ceará) e os estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC. Considerando a escola onde desenvolveriam as atividades, os bolsistas foram organizados em dois grupos de trabalho. Aconteciam reuniões semanais com a presença da coordenadora e de todos os pibídeos e logo depois com os grupos de cada escola. As reuniões da coordenadora com os supervisores eram mais esporádicas e tinham periodicidade variada, dependendo do andamento dos projetos nas escolas. Os supervisores se encontravam com os pibídeos em suas escolas dependendo da disponibilidade do grupo, do desenvolvimento das atividades.

### **Atividades desenvolvidas: modalidades e recursos didáticos utilizados**

Em consonância com o projeto PIBID/UFC, a área de biologia tinha como princípio a diversidade metodológica e de recursos didáticos. O quadro 1, em anexo, indica as atividades realizadas, bem como as estratégias didáticas empregadas. Destaca-se a realização de dois projetos interdisciplinares (Projeto Pensando Naquilo e Projeto Alimentação); 5 projetos de ensino disciplinar de Biologia; 4 atividades de intervenção em sala de aula; duas participações em cursos preparatórios para Vestibular/ENEM; 1 projeto multidisciplinar de recuperação paralela de alunos. O tempo de duração de cada uma destas atividades era bastante diversificado, com algumas sendo realizadas em 2h e outras contando com 4 meses de duração.

### **Entrevistas e relatórios: interesses, formação docente, dificuldades e sugestões**

A partir da análise dos relatórios e das entrevistas pôde-se perceber que todos os bolsistas entrevistados entraram no curso de ciências biológicas sem ter interesse pela carreira docente ou não tendo clareza da diferença existente entre licenciatura e bacharelado. Infelizmente, essa realidade é presente na maioria dos cursos de ciências. Em geral, o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como futura profissão é consequência, sobretudo, das péssimas condições de trabalho, dos salários pouco atraentes e da jornada de trabalho excessiva (PEREIRA, 1999). Nesse caso, foram,

principalmente, as disciplinas da licenciatura que cumpriram um papel relevante no despertar do interesse pela profissão docente. Ao darem início à participação no PIBID, todos já haviam optado em seguir a área de educação, as atividades desenvolvidas ao longo do programa serviram para fortalecer essa escolha.

Durante as entrevistas, os bolsistas afirmaram que, na época da seleção, conheciam o programa de forma superficial, não tendo clareza das atividades que iriam ser desenvolvidas ao longo deste. O interesse pelo PIBID surgiu por que visualizaram nele uma oportunidade de trabalhar com ensino de biologia, mantendo contato diretamente com a escola. Isso evidencia que no ambiente universitário atual predomina a valorização extrema da atividade de pesquisa em detrimento da docência. A formação de professores dentro do modelo que inspira a universidade brasileira ocupa um lugar bastante secundário. Nele, as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral, consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e de formação de professores (LUDKE, 2009). É nesse contexto que o PIBID, programa que faz a ponte entre a universidade e a educação básica, o professor em formação e o professor já experiente, se insere. A oportunidade de vivenciar o contexto escolar não é oferecida pelos projetos de iniciação científica e monitoria, já bem consolidados nas universidades públicas, fato que evidencia a necessidade do fortalecimento do PIBID. Um dos bolsistas entrevistados deixa essa questão bem clara no trecho seguinte:

“Poxa, até então não existiam bolsas para a formação docente vindas do governo federal. Foi o primeiro projeto de bolsas voltadas pra isso. E isso também me excitava, de participar, de ver como era esse projeto, se ele iria pegar mesmo, se ele iria sair fortalecido e se essa linha que não é só o PIBIC, a pesquisa, mas uma bolsa diferenciada para o ensino, para a formação docente ela ia colar mesmo na universidade e entendia isso como, poxa, um avanço que é preciso ser aproveitado, que a gente tem que dar um gás nisso.”

Durante as entrevistas, foram freqüentes os apontamentos referentes às deficiências das disciplinas de estágios supervisionados. Apesar de se constituírem grandes aliados à formação docente e, segundo Pimenta e Lima (2009), contribuírem para a construção e maturação da identidade docente dos futuros educadores, ainda se mostram insuficientes em propiciar um contato efetivo com a escola. Isso ficou bastante claro nas entrevistas. Cinco de seis bolsistas entrevistados afirmaram que o interesse pelo PIBID foi fruto da necessidade que sentiam de vivenciar mais o ambiente escolar. Somente um bolsista afirmou que não sentiu essa necessidade na época que tentou o projeto, pois ainda não havia dado início às disciplinas de estágio. Mas que fazendo uma análise agora, concorda com demais bolsistas, quando estes afirmam que, em geral, essas disciplinas proporcionam um contato superficial com as escolas e são insuficientes para uma formação docente de qualidade. Os trechos abaixo trazem alguns elementos abordados anteriormente:

“O que eu vi naquela bolsa na hora que eu escolhi, me senti atraído e fui tentar a seleção era a possibilidade de trabalhar com

ensino de biologia, trabalhar nas escolas. Eu já tava começando os estágios supervisionados de ensino e achava o contato com as escolas nesses estágios muito fracos, superficiais demais e aí sentia medo de que eu passasse pela universidade e eu não conseguisse me formar enquanto professor, não conseguisse viver a sala de aula, não conseguisse entender o que é uma escola, entender suas problemáticas e me preparar (...)"

"Os estágios supervisionados são momentos de prática e são até importantes só acho assim que não foram significativos por que a gente quando pega uma turma passa três meses, quatro meses no máximo, né?! Por que ainda tem aquela história de ir atrás da escola, pegar autorização, enfim. Então foi bem complicado. No estágio supervisionado a gente tinha aquela experiência superficial, não tinha aquela vivência contínua."

O contato maior com a prática docente, através da vivência do ambiente escolar cumpre papel fundamental na formação do profissional que atua na área de educação. Foi possível perceber isso tanto durante as entrevistas, quanto na análise dos relatórios. Os bolsistas afirmam que o contato maior com a prática lhes permitiu compreender melhor as dificuldades e complexidades do ambiente escolar e lidar de forma mais eficiente com as problemáticas de uma sala de aula.

A vivência mais intensa com a rotina escolar não foi a única contribuição que o PIBID pôde oferecer aos seus participantes. Diversas outras foram apontadas, como, por exemplo, a primeira atuação em sala de aula, primeira experiência de organizar e realizar uma aula de campo ou de laboratório, a superação das dificuldades de se expressarem em sala de aula, o estímulo à reflexão acerca da prática docente, a elaboração de projetos de forma coletiva e a interação com outras áreas do conhecimento. Todos afirmaram que, de uma forma geral, as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram significativamente para sua formação docente e, dessa forma, se sentem mais preparados para atuar em sala de aula e enfrentar dificuldades referentes à carreira docente. Esses elementos ficam evidenciados nos trechos de alguns relatórios:

"As experiências no PIBID estão sendo bastante enriquecedoras para minha formação, já que antes de atuar no Liceu, não tinha tido nenhuma experiência anterior em sala de aula. Estou tendo a oportunidade de aprender junto com os meus colegas, que já têm mais experiências na prática docente quando comparados a mim e, também, com os próprios alunos do colégio."

"A elaboração dessa formação foi um momento de grande acúmulo para a minha formação docente, uma vez que nos defrontamos com a reflexão sobre nossas concepções sobre educação, para quem e para quem ela serve, quais são os objetivos, como iremos encarar as dificuldades especiais de aprendizagem apresentada pelos integrantes desse projeto e como iremos trabalhar para superá-las."

O PIBID/Biologia tinha como principal objetivo melhorar a formação inicial de professores de biologia, considerando sua inserção na realidade escolar levando-os a

refletir sobre a prática pedagógica, estimulando-os a planejar situações de aprendizagem interdisciplinares, contextualizadas, significativas e relacionados ao cotidiano dos alunos (SubProjeto PIBID/UFC/Biologia, 2008). Segundo os bolsistas entrevistados, o programa conseguiu contemplar essas questões, mas a atividade reflexiva poderia ter sido mais explorada e aprofundada. A partir das leituras dos relatórios, percebeu-se que esse exercício era pouco trabalhado. A atividade reflexiva é uma prática necessária para que os professores investiguem suas práticas de ensino. Mas é preciso entender que esta somente não é suficiente, pois essa investigação requer um embasamento teórico. O professor norte-americano Zeichner (1993), um dos grandes disseminadores do conceito de professor como prático reflexivo, faz um alerta em relação à qualidade e à natureza da atividade reflexiva no trecho que segue abaixo. Essa questão deve ser considerada nas próximas versões do programa.

Há o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e de ir longe demais; isto é, tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos[...] A reflexão pode, em certos casos, solidificar e justificar práticas de ensino prejudiciais para os alunos e minar ligações importantes entre a escola e a comunidade[...] Por vezes os professores reflexivos podem fazer coisas prejudiciais melhor e com mais justificações. (ZEICHNER, 1993, p. 25).

A concretização de atividades interdisciplinares era também um objetivo do PIBID, mas ficou evidente que os grupos que atuavam no programa, pelo menos na UFC, tiveram diversas dificuldades de realizar essa ação. Todos os bolsistas entrevistados ressaltaram essa problemática e esta foi uma afirmação presente em grande parte dos relatórios, como pode ser evidenciado a seguir nos dois primeiros trechos. O último trecho é referente a uma entrevista:

“A oficina foi dividida em quatro momentos, sendo esses iniciais prezando sempre por atividades interdisciplinares – aqui se tem que fazer a ressalva que não conseguimos construir esse esperado projeto interdisciplinar, por diversas dificuldades, acredito que muitas de cunho teórico, uma certa falta de acúmulo sobre desenvolvimento destas, e outras mais práticas, como a dificuldade de desenvolver de forma mais conjunta o projeto e o planejamento das atividades”;

“Como um dos objetivos do PIBID é trabalhar várias disciplinas em conjunto, creio que esta tem sido uma das nossas maiores dificuldades, uma vez que cada disciplina tem uma característica própria, um jeito próprio de trabalhar e esta tem sido uma das nossas buscas, tentar encontrar meios de trabalhar em conjunto com outras disciplinas, mas não cada um do seu jeito, de modo separado, mas sim integrando conhecimento em um objetivo e trabalho comum a todos”;

“Tentou-se [concretizar atividades interdisciplinares], mas não deu muito certo, por que quando falavam interdisciplinar, as pessoas pensavam que era juntar todo mundo e todo mundo fazer junto. Ah, vamos fazer sobre sexualidade, aí a química faz alguma coisa, a física faz alguma coisa. A biologia está abordando sexualidade, a química e

a física também, mas cada um no seu ponto. Aí acham que isso é interdisciplinar. No meu ponto de vista não é. Interdisciplinar é aquilo que transpassa tudo. Foi difícil, acho que isso [projetos interdisciplinares] não aconteceu no PIBID.”

Tendo como base que a interdisciplinaridade “permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns a diversas áreas” (MORAES, 2008, p. 272), conclui-se que essa prática, de fato, não se concretizou no PIBID/UFC. A falta de discussões aprofundadas a respeito do tema e de uma definição clara do que era interdisciplinaridade para o grupo PIBID de uma forma geral foi um dos empecilhos para que os projetos tivessem essa abordagem. Somado a isso, a pequena articulação entre os bolsistas de cada área dificultava ainda mais essa questão. Além da concretização de atividades interdisciplinares, outras dificuldades foram enfrentadas pelos bolsistas ao longo do programa. A alteração da coesão de um grupo quando um novo membro entrava, as deficiências estruturais na escola, a divergência de concepções entre bolsistas e supervisores de área, a falta de embasamento teórico para a elaboração das atividades, a pequena participação dos alunos em atividades realizadas no contra-turno e a desorganização no planejamento de projetos são exemplos dessas dificuldades.

Ao longo da vivência no PIBID, percebendo as dificuldades e tendo clareza de algumas questões, os bolsistas fizeram sugestões, tanto nos relatórios, quanto nas entrevistas, a fim de aprimorar o programa nas suas versões posteriores. As sugestões podem ser visualizadas no quadro 2 ( em anexo).

## **CONCLUSÃO**

A partir do exposto, consideramos que a primeira versão do PIBID de fato contribuiu para a formação inicial de professores de biologia na UFC, à medida que estimulou esses docentes a seguirem a carreira do magistério e a entenderem as complexidades presentes no ambiente escolar, mantendo sempre o contato direto entre a academia e o ensino público. Mas é necessário compreender que esse programa não pode significar a grande saída para os problemas que o magistério e a formação de professores enfrentam hoje no Brasil, pois um maior investimento numa formação profissional mais adequada, sem devidas melhorias nas condições de trabalho desses profissionais, não se constitui um plano efetivo. O PIBID deve ser entendido como uma ferramenta importantíssima que deve ser fortalecida ao longo dos anos e que se constitua um projeto fixo nas universidades brasileiras, com constantes reformulações que propiciem seu aprimoramento. Para isso, é necessário que se faça pesquisas constantemente, ao longo dos anos que virão, para entender e avaliar qual o papel que o programa cumprirá na formação de docentes, considerando o contexto no qual se insere.

## **Agradecimentos**

À CAPES pelo PIBID e também à FUNCAP e à UFC pelas bolsas de Iniciação à Docência

## **Referências Bibliográficas**

DEMO, P. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série pesquisa em educação, v. 8)

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

HADDAD, F. 2007, Edital MEC / CAPES / FNDE; Seleção Pública de Propostas de Projetos de Iniciação à Docência Voltada ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago/dez 2009.

\_\_\_\_\_. BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MATOS, K. S. L. de.VIEIRA, S. L. V. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MORAES, S. E. Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar. Campinas: Mercado das Letras, 2008)

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PEREIRA, J.E.D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p 183-201, dez/2000.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: pesquisas representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. Estágio e docência. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

SubProjeto PIBID/UFC/Biologia, 2008

SAMPAIO, M. & MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, 1203-1225, 2004.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L.R; PRANDINI, R.C.A.R. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série pesquisa em educação, v. 4.)

VIANA-BARBOSA, C.J; ALVARENGA, K. B. Políticas públicas para a formação de professores: o programa de iniciação à docência em Sergipe In: XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2011. Manaus. *Anais do XIX Simpósio Nacional do Ensino de Física*. São Paulo: SBF, 2011.

VIANA, H.M. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Plano, 2003. (Série pesquisa em educação, v. 5)

ZEICHNER, Z. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## **Anexos**

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas pelo PIBID/UFC/Biologia e modalidades com as metodologias e recursos didáticos utilizados e a produção dos alunos

<b>Atividades</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Recursos</b>	<b>Produção dos alunos</b>
<b>Projetos Disciplinares</b>			
Oficina árvore do prazer	Aula - debate	Cartazes	_____
Oficina sexualidade: rompendo mitos e tabus	Aulas expositivas dialógicas e debates.	Vídeos; modelos anatômicos; cartazes; teatro de fantoches; slides em power point; dinâmicas.	Fanzine
Mini-curso Ser humano, educação e meio ambiente: ensaios para uma intervenção necessária	Expositiva dialógica; debate; atividades práticas; aula de campo.	Slides em power point; vídeos; cartazes, filmes; texto; máquinas fotográficas.	Cartazes Amostra Fotográfica.
Fisiologia Humana e atividade física	Atividades práticas; demonstrativas; expositivas dialógicas.	Slides em power point; música; vídeos; imagens.	Blogs; peças teatrais; vídeos; cartazes.
Oficina ComCiência Hoje	Aulas expositivas; discussão; filme	Filme, roteiro para discussão do filme; cartilha;	Cartazes
<b>Projetos Interdisciplinares</b>			
Alimentação (área da Biologia)	Expositiva dialógica; debate; simulação	Cartazes, imagens, vídeos, jogo; esquete.	_____
Pensando Naquilo (área de Biologia)	Expositiva dialogada; discussão; demonstração; simulação	Slides em power point; modelos anatômicos tridimensionais; banners; dinâmicas;	_____
<b>Intervenções em sala de aula</b>			
Mitose e Meiose	Aula expositiva dialogada	Desenhos esquemáticos	
Tecidos	Simulação	Jogo didático (Jogo dos Tecidos)	_____
Corpo Humano	Aula expositiva dialogada	Objetos virtuais de aprendizagem;	_____
Platelmintos	Aula expositiva dialogada	exercícios	_____
Sucessão Ecológica	Aula expositiva dialogada; demonstração	Vídeo; filmagem do experimento	_____
Biodiversidade	Aula de campo	Filme Roteiro de aula de campo	_____
<b>Cursos Preparatórios</b>			
Preparatório Vestibular	Aula expositiva dialogada	TD	_____

Preparatório ENEM	Aula expositiva dialogada	TD	_____
Projeto Pluridisciplinar			
Reaprendendo para viver	Expositiva dialógica; aulas práticas; debate; gincana.	Jogo; software educativo; slides em power point; vídeos; textos; encenação; modelos.	_____

QUADRO 2 - Sugestões dadas pelos bolsistas do programa voltadas para o grupo PIBID/UFC/Biologia e para o grupo geral

<b>Grupo PIBID/UFC/Biologia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A divisão dos grupos que atuarão em cada escola, deve ter como base o perfil dos bolsistas e não simplesmente a preferência destes por determinada instituição de ensino;</li> <li>- A seleção de um novo bolsista deve ser realizada não somente pelo coordenador de área, mas também pelo supervisor de área e um bolsista membro do grupo PIBID, tendo como base a escolha de um perfil determinado. Dessa forma, evita-se possíveis dificuldades de inserção desse novo membro no grupo em que vai trabalhar;</li> <li>- Dividir os bolsistas em grupos menores com responsabilidades definidas, como por exemplo, um que faça o registro das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, outro que seja responsável por escolher textos para debater, outro que fique responsável por organizar o material do PIBID etc.</li> <li>- Reuniões periódicas nas quais o embasamento teórico e a discussão acerca de concepções de educação sejam priorizados;</li> <li>- Somente um coordenador de área não é suficiente para orientar os bolsistas. Serão necessários dois coordenadores para a biologia, levando em consideração que serão dez bolsistas no próximo projeto;</li> </ul>
<b>Grupo PIBID/UFC</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecimento da relação entre os bolsistas de diversas áreas, através de reuniões periódicas, como uma a cada mês ou dois meses, por exemplo;</li> <li>- Atividades recreativas do PIBID para criar identidade entre os atores do programa (coordenador geral, coordenadores de área, supervisores de área e bolsistas);</li> <li>- É necessário que os integrantes de todas as áreas discutam concepções de interdisciplinaridade a fim de decidir qual a concepção do PIBID;</li> <li>- Lista de emails do PIBID em que o planejamento, cronogramas e calendários de cada área sejam socializados;</li> <li>- Criação do site do PIBID para reunir materiais produzidos pelos grupos de diferentes áreas e facilitar o acesso a estes;</li> <li>- Os coordenadores gerais e de área devem ter uma redução de carga horária suficiente para lhes permitir atuar de forma mais efetiva;</li> <li>- Divulgação das atividades desenvolvidas ao longo do projeto na Universidade;</li> <li>- Todos os participantes do PIBID devem conhecer os recursos que são oferecidos ao programa e as potencialidades que se dispõem;</li> <li>- Realizar o projeto em outras escolas que não tenha tanta estrutura como os Liceus</li> <li>- As escolas nas quais os grupos atuam devem ter uma maior participação na elaboração dos projetos, não somente através dos supervisores de área;</li> </ul>

