

## **Os melhores foram os dias que não deram certo: estudo sobre a formação docente no PIBID.**

**The best were the days that did not work: a study on  
teacher training in PIBID.**

**FREITAS, Cláudia Avellar**

Universidade Federal de Juiz de Fora  
[claux2601@hotmail.com](mailto:claux2601@hotmail.com)

**ANTÔNIO, Thais Cristina Moreira**

Universidade Federal de Juiz de Fora  
[thais.tatacristina.tc@gmail.com](mailto:thais.tatacristina.tc@gmail.com)

**TOLENTINO, Wallace Victor Sales**

Universidade Federal de Juiz de Fora  
[dimmysoul@gmail.com](mailto:dimmysoul@gmail.com)

### **Resumo**

O trabalho objetivou compreender o que aprendem e como aprendem os bolsistas estudantes participantes dos projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como referencial teórico utilizamos as teorias sobre análise do discurso de Bakhtin e os conceitos desenvolvidos por Nóvoa e Tardif sobre a formação docente. Os dados foram obtidos através de observações nas reuniões de projetos do PIBID de uma Universidade Federal, além da realização de entrevistas semiestruturadas. Como resultados identificamos alguns saberes experienciais que um dos bolsistas de iniciação à docênciadese desenvolveu durante sua participação no Programa, quais sejam: segurança e certa autonomia ao lidar com os estudantes durante aulas, planejamento e execução de aulas práticas, reconhecer o valor do erro no aprendizado de ciências, estabelecer diálogos com os pares e com as famílias de alunos e compreender os impactos da gestão escolar no trabalho docente.

**Palavras chave:** PIBID, saberes experienciais, formação de professores

### **Abstract**

The aim of this work was to understand what learn and how do they learn the scholarship holders from the institutinal program of scholarships for teaching initiation (PIBID). As theoretical reference we use Bakhtin's discourse analysis theories and the concepts developed by Nóvoa and Tardif on teacher education. The data were obtained through observations in the PIBID project meetings of a Federal University, in addition to semi-structured interviews. As a result, we identified some of the experiential knowledge that one of the scholarship recipients developed during their participation in the Program, namely: security and certain autonomy in dealing with students during classes, planning

and execution of practical classes, recognizing the value of learning error to establish dialogues with peers and families of students and to understand the impacts of school management on teaching work.

**Key words:** PIBID, experiential knowledge, teacher training.

## Introdução

Este trabalho apresenta contribuições para o campo das pesquisas sobre a formação de professores de ciências obtidas a partir da execução de um projeto de iniciação científica desenvolvido por nosso grupo, constituído por uma professora orientadora e dois bolsistas de iniciação científica, sobre três projetos PIBID de uma universidade pública da região sudeste do Brasil. O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que alia formação inicial e continuada, envolvendo Escola Básica e Universidade por meio de projetos de formação docente realizados por licenciandos e professores das escolas.

A investigação tem como objetivo compreender o que e como aprendem os estudantes, bolsistas de iniciação à docência, na experiência de participar de projetos PIBID. O recorte que pretendemos apresentar teve como objetivo específico analisar a entrevista de um bolsista de iniciação à docência (ID) para identificar que saberes estavam envolvidos em sua participação do projeto de ensino de ciências. Realizamos as análises a partir de nossa participação no mesmo projeto, portanto, trata-se de uma pesquisa participante, na qual buscamos identificar especificidades do trabalho docente em relação aos saberes experienciais (TARDIF, 2012).

A importância deste trabalho de pesquisa está na possibilidade de evidenciar processos de produção de saberes pelos professores e as formas pelas quais estes eles são ensinados nas práticas pibidianas. Como participantes do projeto presenciamos momentos de significativa aprendizagem e nossa motivação está calcada no desejo de entender como os projetos que compõem o programa vêm cumprindo seus objetivos de aproximar a Universidade da Escola Básica e qualificar os cursos de licenciatura, formando professores que se destacam por ter uma noção mais apurada da prática pedagógica e das reais condições de trabalho das escolas públicas que os demais egressos das licenciaturas.

## Referencial teórico metodológico

Os estudos nos quais nos baseamos para realizar este trabalho são categorizados como investigações sobre a formação docente e sobre este campo já há uma produção robusta no Brasil, de acordo com André (2009, 2010 apud GATTI, 2014). Recentemente, alguns pesquisadores vêm buscando compreender a formação a partir da especificidade do olhar dos próprios docentes. Nóvoa (1995) já apontava a virada que a pesquisa em educação apresentava, entre os anos de 1980 e 1990, na direção da produção de investigações com foco na “vida dos professores, suas carreiras e percursos profissionais” (1995, p.15). Entendemos, como Tardif (2012), que estes percursos profissionais produzem conhecimentos únicos, saberes profissionais construídos em práticas docentes cotidianas. Eles são o foco da nossa pesquisa e buscamos em autores como Tardif (2012) e Nóvoa

(1995), as bases teóricas para compreensão do fenômeno da produção e compartilhamento destes saberes. De acordo com Nunes (2001)

“As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (2001, p.27)

Tardif (2012) aponta a importância de se perceber a construção dos saberes pelos professores destacando que o docente, ao tomar consciência do processo de sua aquisição, fundamentará e valorizará suas ações. Neste processo de construção de conhecimentos o professor vai constituindo simultaneamente sua identidade profissional que, de acordo com Nóvoa (1995) é um lugar de lutas e conflitos e não um produto ou dado adquirido. Assumimos aqui que parte da identidade profissional se manifesta nos conhecimentos experienciais que se produzem na prática docente, muitas vezes caracterizada por apresentar situações conflituosas e inesperadas.

Tardif (2012) considera que os conhecimentos que os docentes mobilizam em seu trabalho são uma mistura de diferentes saberes usados em conjunto, um conhecimento plural, que, em processo analítico descritivo, o autor divide em quatro conhecimentos ou saberes distintos: o saber pedagógico, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial. O autor acredita que os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, de certa maneira, são transmitidos pelas instituições formadoras, enquanto o saber experiencial surge com a experiência, tanto profissional, quanto pré-profissional. Tardif (id.) o caracteriza como um saber prático, próprio da experiência cotidiana da sala de aula, sendo assim, diferente dos outros saberes, que não são validados pelo docente. O saber experiencial é construído e validado pelo próprio professor, é próprio dele e está incorporado, sendo caracterizado por seu poder de improvisação, já que a atividade docente, por se tratar de pessoas lidando com pessoas, inclui muitos condicionantes relacionados a situações “variáveis” e “transitórias”.

A metodologia etnográfica, na qual nos baseamos para executar o projeto de iniciação científica pressupõe que os contextos sejam identificados e descritos, pelo pesquisador, de forma que os significados construídos sobre as ações dos participantes de um determinado grupo social possam ser relacionados àqueles contextos, a fim de serem analisados. Assim, mesmo que este trabalho esteja focado na análise de uma única entrevista, ela se relaciona a uma produção investigativa bem mais ampla, portanto, será analisada a partir da leitura de registros de diários de campo e de memórias de participações em reuniões semanais do grupo investigado, do qual dois de nós fazíamos parte. Apoiados na perspectiva etnográfica de pesquisa Alves e Silva (id) apresentam um sistema para analisar dados de entrevistas a partir de três pressupostos: a necessidade de obter **dados dentro de um contexto** e de explicitá-lo nas análises; a necessidade de produzir uma sistematização do volume de dados que **leve em conta as questões de pesquisa**, os pressupostos teóricos e os dados em si; a necessidade de se fazer a **redação dos resultados a partir da realidade expressa pelas falas dos entrevistados**.

Buscamos analisar os enunciados da entrevista a partir das ideias de Bakhtin (1998) de dialogicidade e responsividade. Para o autor a enunciação se orienta para outras enunciações, ela é um elo em uma cadeia de enunciações, se orientando para o meio de outras “linguagens sociais”. Essa orientação dialógica cria no discurso novas e substanciais possibilidades interpretativas. Bakhtin (id.) afirma que existem duas formas pelas quais o

discurso se orienta para outros discursos: em relação ao seu objeto e em relação à resposta antecipada. Iremos analisar a entrevista a partir da relação não somente com o contexto físico da produção discursiva, mas também em relação aos saberes que os participantes do grupo investigado trazem, acumulados ao longo de sua história. Esses saberes de propriedade coletiva, segundo Bakhtin (id), são aquilo com que o falante conta, para construir a enunciação, orientando-a em relação ao objeto e ao outro, o interlocutor, sendo ambos constituintes do que estamos tomando como contexto.

## Procedimentos Metodológicos

O projeto que deu origem a esse trabalho foi submetido a um comitê de ética e aprovado. Tomamos as medidas necessárias para que os participantes do estudo não sejam identificados, a entrevistada será nomeada bolsista ID A. Os projetos investigados foram: 2 interdisciplinares de ensino de ciências, dos quais participaram estudantes de física, química, ciências biológicas e pedagogia e 1 da pedagogia, todos no ensino fundamental. A coleta de dados se deu: em observações das reuniões semanais dos 3 projetos, com registros em caderno de campo, durante 6 meses; pelas gravações em áudio das entrevistas semiestruturadas com 6 bolsistas de iniciação à docência, 3 professoras supervisoras e 1 professora coordenadora de projetos. As questões apresentadas aos bolsistas ID foram: quanto tempo você ficou no PIBID? Por que você se candidatou? O que você aprendeu ou tem aprendido com o PIBID? Quais foram suas maiores dificuldades em participar? Pode nos dar exemplos? O que você não gostou de fazer e o que mais gostou?

Após sua realização as entrevistas foram transcritas e optamos em apresentar a transcrição da entrevista da bolsista ID A, porque, dentre todos os ID, ela foi uma das que ficou por mais tempo no projeto, participando em três escolas, sob a supervisão de três professoras diferentes. Além disso, a forma como ela expressava, nas reuniões do projeto, suas experiências nas escolas onde atuou, expunha dados sobre os saberes práticos, nosso foco investigativo. Ela relatou experiências diversificadas na entrevista, em turnos de fala extensos que produziram um volume de dados suficiente para construir categorias que serão parâmetros para analisar as outras entrevistas, futuramente.

Iniciamos a leitura da transcrição da entrevista de ID A tentando construir associações entre os enunciados da bolsista, o contexto no qual sua experiência se consolidou e o nosso objeto, os conhecimentos experienciais (TARDIF, 2012). A partir dessa análise construímos quatro categorias. Vale ressaltar que essas quatro categorias não foram definidas a priori, mas sim construídas à medida que realizávamos o movimento de transitar entre os vértices do triângulo: objeto, contexto, enunciados, nos apoiando nas teorias de Bakhtin (1998) a fim de identificar significados construídos por ID A.

## Resultados

Construímos 4 categorias de conhecimentos experienciais sobre o ensino de ciências produzidas nas práticas docentes de que ID A participou (QUADRO 1).

Num.	Categoria	Turnos de fala
1	Conhecimentos sobre a relação família e escola e seus impactos no ensino de ciências (EC)	08 10 <b>18</b>

2	Conhecimentos sobre a relação entre gestão escolar e o planejamento e execução do EC	06 04 18 29
3	Conhecimentos sobre o planejamento de atividades práticas para o EC	20 24
4	Conhecimentos sobre a troca de experiências com os pares e o EC	20 29 31 33

Quadro 1 – categorias construídas a partir da primeira leitura da entrevista

Sobre a 1, os enunciados indicam que ID A aprendeu que a relação família escola pode ser problemática e como tentar resolver alguns dos impasses colocados pelos problemas. O conhecimento prático identificado se refere a como organizar eventos escolares, contando com a participação das famílias, ou não, como evidenciado pelo trecho do turno 08 da entrevista, transcrito a seguir.

“por exemplo o caso da família que tem escola que você pode contar, que dependendo do jeito que está a turma você pode fazer uma reunião, os pais vão estar ali, vai ter interação com o professor e até com os bolsistas. A primeira escola que eu fui era assim, tudo funcionava, se marcasse uma reunião não faltava um pai, já na segunda não era assim, não precisava contar com os pais para nada e a direção era também bem difícil, então tinha muitos alunos com dificuldades, de ler, de várias coisas, mas os pais não estavam nem aí”

As 2 escolas são estaduais, mas com diferenças significativas: a primeira está localizada em um bairro distante do centro (estamos falando de uma cidade de 600 mil habitantes), atende apenas ao ensino fundamental séries iniciais e possui cerca de 8 turmas. A segunda está em um bairro central, possui ensinos fundamental e médio e 24 turmas, nos 3 horários em que funciona. Entendemos que participar em 2 contextos distintos ensinou ID A como o trabalho docente de organizar atividades extraclasse pode ser impactado pela relação família-escola. O contexto, que envolve tanto aspectos físicos quanto as pessoas, interfere no ensino de ciências e participar em diferentes contextos possibilitou a aprendizagem sobre esta interferência.

A categoria 2 emerge dos enunciados em quatro pontos diferentes da entrevista. ID A afirma que participar em três escolas diferentes possibilitou-a compreender que cada uma funciona no seu ritmo, permitiu que ela pudesse ter uma visão mais ampla do funcionamento escolar, o que o estágio não permite. Isso pode ser observado no trecho 06:

“...muita coisa contribui, acho que dá para entender bem o que é a escola, como é que funciona, que se você tiver contato com uma escola só, você não pode tirar aquilo como experiência, que lógico que quando começar a trabalhar, cada ano você vai passar por uma escola diferente, então isso o pibid já te mostra antes, uma coisa que você poderia ver só depois de formar [...] não só antecipação de um problema, mas como talvez já chegar para resolver aquilo”

ID A menciona um dos aspectos do trabalho docente: a adaptação às diferentes gestões de escolas e ao adverso. Participar do PIBID proporcionou a ela experiências extraclasse, imergindo-a em um ambiente de aprendizados múltiplos, tendo como cenário a escola como um todo. Ela conheceu a cultura escolar (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001) de

cada uma das instituições em que foi bolsista, aprendendo como planejar e re planejar as aulas de acordo com acontecimentos fortuitos que tem a ver com os contextos mais amplos de planejamento das atividades da escola como um todo.

A categoria 3 envolve os conhecimentos construídos sobre a relação trabalho docente e planejamento de atividades práticas. ID A cita exemplos de aprendizados que obteve de práticas que não "deram certo", que poderiam causar frustração e insegurança, pois, ela não tinha certeza se as atividades planejadas conseguiriam levar ao resultado esperado. Entretanto, ela avalia positivamente a experiência no turno 20:

“...quando vai levar alguma coisa experimental, mesmo que você teste antes, já aconteceu isso comigo, de chegar lá na hora e não dar certo e você ter que explicar para os alunos o porquê que não deu certo e assim, os melhores foram os dias que não deram certo, porque a discussão é bem melhor e isso também que eu aprendi[..]não vou chegar assim já vou ter certeza se alguma coisa der errado eu vou conseguir contornar e como contornar a situação, e o porquê que aquilo deu errado...”

Ela declara ter aprendido a se posicionar diante de situações inesperadas e entende que o trabalho do professor não consiste apenas em acertos, os erros fazem parte também. Através do erro, aprendizados são construídos, tanto por professores, quanto por alunos, o que nos remete às questões já postas sobre planejamento na ação. Ao ter que repensar atividades práticas na hora mesmo em que vão acontecendo, a bolsista teve que planejar na incerteza, algo característico do trabalho docente, como afirma Tardif (2012).

Conhecimentos sobre a troca de experiências com os membros do projeto constituem a quarta categoria de saberes que construímos. As respostas, presentes em quatro turnos de fala, indicam que ela aprendeu muito por meio das trocas com os pares, principalmente, sobre o saber experiencial da transposição didática. Identificamos que ela aprendeu com as trocas dois tipos diferentes de conhecimentos experienciais: como planejar atividades educativas voltadas para crianças e como executar as práticas. Os projetos PIBID dos quais ela participou são ambientes de troca de saberes, como é dito em outro trecho do turno 20.

“isso de não saber transpor mesmo, não saber responder para a idade.... Então, eu poderia ter tido alguma dificuldade, mas isso de conversar com o outro bolsista e ele me ajudar acaba que... mas tinha sim, igual isso que eu citei do bolsista ID B, me ajuda muito na forma da pedagogia para a idade deles”

Em outros trechos ID A conta como aprendeu a identificar até que ponto ela pode detalhar uma explicação para determinada faixa etária de educando e se mostrou consciente de que este tipo de aprendizado envolveu sua participação por um longo tempo nas diferentes escolas.

## **Discussão dos resultados**

Os resultados indicam que os saberes experienciais aprendidos proporcionaram segurança e certa autonomia. Eles foram aprendidos em práticas em salas de aula, nos demais espaços da escola e em reuniões na Universidade. Participar do projeto lhe rendeu um conjunto diversificado de saberes: sobre relações com seus pares e com as famílias de alunos, sobre

os impactos da gestão escolar no trabalho docente, sobre planejamento e execução de aulas práticas e sobre o valor do erro no aprendizado de ciências. Além de responder o que se aprende sobre os saberes práticos (TARDIF, 2012), obtivemos pistas para responder como se aprende. A análise dos enunciados nos informa que a troca com os pares, os diálogos e a reflexão sobre a ação são formas de aprendizado.

A limitação do estudo de caso não permite estender seus resultados a outros projetos. Mais estudos devem ser feitos para que possamos ter visão ampliada. O estudo é importante por fortalecer o Programa e apoiar ideias de autores como TARDIF (2012), que valorizam o trabalho dos professores e seus saberes. O campo de estudos sobre a formação docente também se amplia e se fortalece como as investigações que estamos conduzindo.

## **Agradecimentos e apoios**

Agradecemos à CAPES pelo apoio à realização dos projetos

## **Referências Bibliográficas**

ALVES E SILVA. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 1992. p.61 – 69.

ALVES-MAZZOTTI,A.J. e GEWANDSZNAJDER,F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999. 2º ed.

BAKHTIN,M.M.**Questões de Literatura e de Estética**a Teoria do Romance. São Paulo: Hucitec,1998

NÓVOA, A. Os professores e as histórias das suas vidas. In A. NÓVOA (Ed.), **Vidas de Professores**. Porto: Porto-Editora, 1995. 2º ed. p.11-30.

TARDIF,M.**Saberes docentes e formação profissional**.Petrópolis: Vozes, 2012. 13ºed.

VINCENT,G.;LAHILE,B.;THIN,D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, 2001. p.7-47.